

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME BİLİM DALI

**SERMAYE BİRİKİMİ SÜRECİNDE KÜRESELDEN YERELE
YAŞAMBOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI**

Yüksek Lisans Tezi

BATUHAN ERSÖZ

İstanbul, 2017

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME BİLİM DALI

**SERMAYE BİRİKİMİ SÜRECİNDE KÜRESELDEN YERELE
YAŞAMBOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI**

Yüksek Lisans Tezi

BATUHAN ERSÖZ

Danışman: YRD. DOÇ. DR. BERNA GÜLER

İstanbul, 2017



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ ONAY BELGESİ

İKTİSAT Anabilim Dalı KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADİ BÜYÜME Bilim Dalı TEZLİ YÜKSEK LİSANS öğrencisi Batuhan Ersöz'nın SERMAYE BİRİKİMİ SÜRECİNDE KÜRESELDEN YERELE YAŞAMBOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI adlı tez çalışması, Enstitümüz Yönetim Kurulunun 8.09.2017 tarih ve 2017-25/11 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi ...25./...09./...2017...

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Öğretim Üyesi Adı Soyadı	İmzası
1. Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. BERNA GÜLER	
2. Jüri Üyesi Yrd. Doç. Dr. ÖZGÜN BİÇER	
3. Jüri Üyesi Yrd. Doç. Dr. ÖZGÜR NARİN	

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyisim	: Batuhan Ersöz
Anabilim Dalı	: İktisat
Programı	: Kalkınma İktisadı ve İktisadi Büyüme
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Berna Güler
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2017
Anahtar Kelimeler	: Yaşamboyu Öğrenme, Eğitimde Dönüşüm, Sermayenin Uluslararasılaşması

ÖZET

SERMAYE BİRİKİMİ SÜRECİNDE KÜRESELDEN YERELE YAŞAMBOYU ÖĞRENME POLİTİKALARI

Bireylerin hayatları boyunca sürekli olarak sahip oldukları vasıfları güncellemelerini veya yeni vasıflar kazanmalarını tanımlayan yaşamboyu öğrenme, eğitim alanındaki önemli dönüşümlere işaret etmektedir. Ancak kavram ana akım literatür kapsamında genellikle kendisini oluşturan ilişki setlerinden bağımsız olarak tartışılmaktadır. Böyle bir yaklaşım içinde yaşam boyu öğrenme, ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından eğitimi ve istihdamı birleştiren bir alana vurgu yapmaktadır.

Bu çalışma, yaşam boyu öğrenme kavramını ilişki kurduğu bütün bileşenler doğrultusunda ve merkezine sermaye birikimini yerleştirerek değerlendirmeyi hedeflemektedir. Özellikle sermayenin uluslararasılaşmasına bağlı olarak üretimin küreselleşmesi, emek gücünün değişen koşullar içinde esnek bir şekilde yeni niteliklere sahip olmasını gerektirmekte, yaşamboyu öğrenme uygulamaları ise bu alanda önemli roller üstlenmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında sermaye birikimi ile yaşamboyu öğrenme ilişkilendirilmekte ve küresel düzeydeki politikaların yerele etkisini değerlendirmek adına Türkiye’de yaşamboyu öğrenme süreçlerine odaklanılmaktadır.

GENERAL INFORMATION

Name and Surname	: Batuhan Ersöz
Field	: Economics
Program	: Development Economics and Economic Growth
Supervisor	: Assist. Prof. Dr. Berna Güler
Degree Awarded and Date	: Master - September 2017
Keywords	: Lifelong Learning, Transformation in Education, Internationalization of Capital

ABSTRACT

FROM GLOBAL TO LOCAL LIFELONG LEARNING POLICIES AT THE CAPITAL ACCUMULATION PROCESS

Lifelong learning, which defines individuals' ability to continuously update their qualities or acquire new qualities throughout their lives, points to significant transformations in education. However, the concept is discussed in the context of mainstream literature, independently of the relationship sets that usually constitute it. In such an approach, lifelong learning emphasizes a field that combines education and employment by national and international institutions.

This study aims to evaluate the concept of lifelong learning in terms of all the components it relates to and by placing capital accumulation at the center. In particular, the globalization of production due to the internationalization of the capital requires that the labor force has flexible and new qualities in changing circumstances and lifelong learning applications play an important role in this field. Therefore, within this study capital accumulation and lifelong learning are associated and focusing on lifelong learning processes in Turkey in order to assess the local effects of global policies.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
KISALTMALAR	v
GİRİŞ	1
1. HÂKİM ANLAYIŞ ÇEVİRİMİNDE “YAŞAMBOYU ÖĞRENME”: ANLAMA VE AÇIKLAMA ÇABASI.....	4
1.1.Yaşamboyu Öğrenmenin Gelişme Serüveni.....	9
1.1.1. Tarihsel Perspektif İçinde Yaşamboyu Eğitim	10
1.1.2. Yaşamboyu Eğitimden Yaşamboyu Öğrenmeye.....	12
1.2. Yaşamboyu Öğrenmenin Finansmanı.....	20
1.3. Yaşamboyu Öğrenme Kavramı ile İlgili Ana Akım Yaklaşımlar	25
1.4. Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi	32
1.5. Küresel Dinamikler ve Yaşamboyu Öğrenme	35
1.5.1. Dünya Bankası.....	36
1.5.2. UNESCO	37
1.5.3. OECD.....	38
1.5.4. Avrupa Birliği.....	39
2.KAPİTALİST GELİŞME, EĞİTİM VE SERMAYE BİRİKİMİ: YAŞAMBOYU ÖĞRENMENİN ŞİFRELERİ	45
2.1. Küreselleşme Kavramı: Anlama, Açıklama ve Tartışma	46
2.1.1. Küreselleşme Kavramı ve Tartışmalar	48
2.1.2. Neoliberalizm Ve Küreselleşme Tartışmaları.....	50
2.1.3. Üretim Paradigmalarında Değişim, Emek Gücünün Esnekleşmesi ve Standartlaşma.....	55
2.2. Yeni Bir İlişki Alanı: Eğitim ve Sermaye Birikiminde Yeniden Yapılanma	63
2.2.1. Kapitalist Gelişme, Yeniden Üretim ve Eğitim.....	69
2.2.2. Eğitim Politikalarında Meydana Gelen Dönüşümü Sermaye Birikimi Üzerinden Okumak	73
2.3.Eğitimde Yeniden Yapılanma Alanı: Yaşamboyu Öğrenme.....	78
2.3.1. Uyumdan Çelişkiye: Yaşamboyu Öğrenme ve Bilgi Toplumu.....	81
2.3.2. Diploma Versus Sertifika.....	85
2.3.3. Vasfın Metalaşması.....	88

3.KÜRESELDEN YERELE YAŞAMBOYU ÖĞRENME PROGRAMLARI.....	91
3.1. Küresel Aktörler, Ülkeler ve Yaşamboyu Öğrenme Uygulamaları.....	91
3.2. Türkiye’de Eğitim Yeniden Yapılanması ve Yaşamboyu Öğrenme	103
3.2.1.Türkiye’de Eğitim ve Neoliberal Dönüşüm.....	103
3.2.2. Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve Uygulama Alanları	112
SONUÇ	129
KAYNAKÇA	134

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
Bkz.	Bakınız
DB	Dünya Bankası
DTÖ	Dünya Ticaret Örgütü
IMF	The International Monetary Fund / Uluslararası Para Fonu
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
s.	Sayfa
SSCB	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development / Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Toplumsal yaşam içinde eğitim ve öğrenme, temel bilgi aktarım mekanizmalarını tanımlamakta, buna bağlı olarak bir sonraki nesillerin elde edilen bilgi birikimi doğrultusunda gelişmeleri olanaklı hale gelmektedir. Ayrıca eğitim bireysel düzeyde insanın kendisini gerçekleştirmesinin en önemli aracı olmakta, bu amaca ulaşmak adına öğrenme, insan yaşamının bir parçası haline gelmektedir. Eğitimin bireysel fonksiyonlarının yanında toplumsal yaşama sağladığı katkı ve öngörülebilirlik, bu alandaki düzenlemelerin sistematik bir şekilde tasarlanmasının gerekliliğine paralel olarak ilerlemiş, başarılı bir eğitim sisteminin kurulması bilgiye ulaşma ve geliştirmenin anahtarı olarak gösterilmektedir.

Eğitim sistemi ve bilginin toplumsal alandaki işlevi ise sosyal gerçekliğin içinde sürekli olarak değişime uğramaktadır. Özellikle kapitalist gelişmeye dayalı sosyal formasyonun toplumsal ilişki alanındaki her noktaya nüfuz eden etkisi eğitime biçilen anlam ve değer değişmesine neden olmuş, bilgi meta ilişkilerinde kullanıldığı ölçüde değerli kabul edilmeye başlanmıştır. Böyle bir işleyiş içinde eğitime biçilen rol ise bu ilişki sisteminin meşruiyetini sağlamak ile meta ilişkilerinde ortaya çıkan değeri artırmak arasında yer alan bir çerçeveye oturmaktadır. Bununla birlikte kapitalist sermaye birikiminin içinde bulunduğu daralmanın aşılması adına 1970'li yıllardan itibaren kamusal hizmet ve değerleri birikim döngüsü içinde yeniden değerlendirme süreçlerine dâhil etmesi eğitimin de yeni bir perspektif içinde tartışıldığı bir işleyiş ortaya çıkarmaktadır. Yaşanan dönüşüm neticesinde eğitim, hem değeri yaratacak olan emek gücünün üretim ilişkilerinin gereklilikleri doğrultusunda yeniden üretimini üstlenmiş, hem de başlı başına değer yaratacak bir yatırım alanı haline gelmiştir. Böyle bir süreç içinde incelenebilecek olan yaşamboyu öğrenme uygulama ve politikaları ise yukarıda ifade edilen her iki düzeye de hizmet edecek araçların oluşturulmasını sağlamaktadır.

1970'li yıllarla birlikte eğitimde merkezi bir konsept haline gelen yaşamboyu öğrenme, bireysel değerlerle toplumsal ihtiyaçları kesiştirecek bir kavram olarak sunulmuş, kavramın bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine hizmet edecek, hümanist değerlerin inşası üzerinden karşılık bulduğu ifade edilmektedir. Özellikle uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından eğitimde yeni bir odak noktası olarak gösterilen yaşamboyu öğrenmeye, bu kapsamda ekonomik büyüme ve "kalkınma" açısından da önemli roller atfedilmekte, Avrupa Birliği, OECD, DB gibi kuruluşlar, yaşamboyu öğrenmeye ilişkin politikalarının eğitime ilişkin önerilerinin merkezine yerleştirmektedir.

Bireylerin hayatlarının bütününe kapsayacak bir eğitim modeline referans veren yaşamboyu öğrenme, bilginin değer yaratan temel unsur olarak gösterildiği bilgi toplumu söylemi içinde, sürekli olarak güncel/yeni bilgi donanımına sahip olmanın bir aracı olarak tanımlanmaktadır. Mevcut bilgilerini günün koşullarına entegre ederek sürekli öğrenen özneler, aynı zamanda üretim ilişkilerinde kendisini düzenli bir şekilde yenileyen ve yeniden üreten bir emek gücüne de işaret etmekte, böylelikle yaşamboyu öğrenme aracılığıyla emeğin değer yaratma kapasitesinde meydana gelecek artışa vurgu yapılmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme, bu anlamda eğitim alanındaki her noktayı kapsayacak yenilikçi bir paradigma olarak ortaya konulsa da, kavramın içeriğinin ve dönüşümünün sermaye birikiminin dinamiklerinden bağımsız bir şekilde incelenmesi kavramın inşasını olanaklı hale getiren ilişkisellikten koparılması anlamına gelmektedir. Sermaye birikiminin sürekli değişime açık yapısı, ilişki kurduğu her alanı dönüştürme gücüne sahip olduğu ölçüde, eğitim ve buna bağlı olarak yaşamboyu öğrenmenin bu süreçten etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu anlayış çerçevesinde yaşamboyu öğrenmeyi içeren politika ve uygulamalarda emek gücünün niteliği ve istihdam süreçlerine yapılan baskın vurgu bunun en önemli örneğini oluşturmakta, kavramın sunumunda ön planda yer alan insani değerler, sosyal katılım ve refah söylemi ekonomik göstergeler içinde kaybolmaktadır.

Ayrıca yaşamboyu öğrenme bireysel sermayeler için kâr alanı oluşturmakta, bireylerin üstlendikleri maliyetler kendilerine yaptıkları bir yatırım olarak sunulmaktadır. Yaşamboyu öğrenme böyle bir ayırım kapsamında incelendiğinde kavramın işaret ettiği düzlem ile birikim süreci içinde üstlendiği roller arasında farklılıklar gözlemlenmekte, kavramın sermaye birikiminin gerekliliklerine paralel olarak operasyonel hale geldiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme olgusunun bütün değişkenleri içerecek şekilde ve her alanda kurulan karşılıklı ilişkinin göz önüne alındığı bir düşünme biçimiyle analizinin yapılması, kavramın sunumunun dışında müdahil olduğu alan ve aktörlerin ortaya çıkarılması bakımından önemli bir yerde durmaktadır.

Bu amaçla çalışmanın ilk bölümünde ana akım yaklaşımlar doğrultusunda yaşamboyu öğrenme kavramının gelişimi incelenmekte, dönemsel olarak kavramın işaret ettiği noktalardaki dönüşüm vurgulanmaktadır. Yaşamboyu öğrenme uygulamalarının yönetimine değinilerek, uluslararası aktörlerin hem uygulamalar, hem de finansman konusundaki politika önerileri değerlendirilmektedir. Bununla birlikte yaşamboyu

öğrenmenin farklı alanlardaki eğitim kategorileri ile ilişkisi kurularak yetişkin eğitimi gibi seviyelerdeki önerileri ele alınmaktadır.

İkinci bölümde ise sermaye birikimi ile eğitim sistemi arasındaki organik ilişki incelenerek, yaşamboyu öğrenmenin kapitalist gelişmeyle kurduğu bağlantıların açıklanması hedeflenmektedir. Bu kapsamda öncelikle sermaye birikiminin 1970'li yıllardan itibaren geçirdiği yapısal dönüşüm ve uluslararasılaşma sürecine odaklanılmakta, eğitimin dönem içinde değişen rolüne vurgu yapılmaktadır. Üretim ilişkilerindeki farklılaşmanın emek gücü açısından değerlendirmesi yapılarak, eğitim sisteminin birikim açısından iki yönlü olarak sahip olduğu işlevler ile üretim süreci ilişkilendirilmektedir. Yaşamboyu öğrenmenin farklı katmanlarına değinilerek, her bir sürecin sermaye birikimi özelindeki etkisi incelenmekte, esneklik, bilgi toplumu, vasıf ve sertifikasyon süreçleri detaylandırılmaktadır.

Son bölümde ise derinlemesine bir şekilde yaşamboyu öğrenme uygulamalarına odaklanılmakta, hem küresel kurumların politikalarına, hem de farklı ülke deneyimlerine yer verilmektedir. Ardından çalışma Türkiye özelinde daraltılarak, Türkiye'de eğitim sisteminin gelişimi kapitalistleşme dinamikleri doğrultusunda değerlendirilmekte, eğitimde metalaşma sürecinin Türkiye açısından etkileri analiz edilmektedir. En son alt başlık kapsamında ise Türkiye'de yaşamboyu öğrenme uygulamaları eğitimde yeniden yapılanmanın bir fonksiyonu olarak tartışmaya açılmakta, Türkiye'de sermayenin uluslararasılaşmasına paralel olarak ortaya çıkan nitelik gereklilikleri ile yaşamboyu öğrenme uygulamaları arasında bağ kurulmaktadır.

Çalışma çerçevesinde teorik ve kavramsal bölümlerle ilgili olarak kitaplar ve süreli yayınlar kullanılmış, aynı zamanda uluslararası kurum ve kuruluşların raporlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte Türkiye ile ilgili bölümlerde çeşitli sermaye gruplarının yayınlarından yararlanılmış, yaşamboyu öğrenme ile ilgili ulusal politikaların analizinin yapılması adına Devlet Planlama Teşkilatı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı gibi çeşitli devlet kurumlarının raporları, eylem planları ve strateji belgeleri incelenmiştir. Bu kapsamda yaşamboyu öğrenme uygulamaları ile kapitalist sermaye birikimi arasında organik bir ilişki olduğu vurgulanmakta, yaşamboyu öğrenme uygulamalarının küresel alanda nitelikli emek gücünü kurumsallaştırmaya dönük esnek uygulamaları tanımladığı belirtilmektedir. Aynı zamanda birikim sürecinde yaşamboyu öğrenmenin sermayenin yeniden değerlendirilmesi üzerindeki etkisine odaklanılmaktadır.

1. HÂKİM ANLAYIŞ ÇEVİRİMİNDE “YAŞAMBOYU ÖĞRENME”: ANLAMA VE AÇIKLAMA ÇABASI

Sermaye birikiminin gelişme süreci içinde emek gücünün niteliğine yapılan vurgu giderek artmış, buna bağlı olarak yaşamboyu¹ öğrenme uygulamaları emek gücü daha nitelikli hale getirecek önemli politika araçları olarak sunulmaya başlanmıştır. Ancak ana akım yaklaşımlar, mevcut uygulamaları emek gücünün nitelik kazanması aracılığıyla yeniden üretiminin sağlanmasına odaklamak yerine, yaşamboyu öğrenme uygulamalarını mevcut toplumsal gelişmenin verili aracı olarak göstermektedir. Ana akım çerçevesinde yapılan çalışmalarda kavramın kapitalist gelişme ile kurduğu ilişkisel bütünlüğe referans verilmemekte, sosyo-ekonomik kapsam sınırlı gereklilikler ve uygulama önerileri üzerinden ele alınmaktadır. Bu nedenle ilk bölüm içerisinde hâkim literatür kapsamında yaşamboyu öğrenme kavramının nasıl ele alındığı ve kavramın gelişim süreci içindeki dönüşümü incelenecektir.

Bertell Ollman, *Diyalektiğin Dansı* isimli eserinin başında iki şehrin hikayesinden söz eder. Kapitalizm ve komünizm adını verdiği şehirler arasında ilk şehri tarif eden kapitalist gelişmenin, sürekli olarak kendisini sistematik bir şekilde yeniden üreten işleyişinin analizini yapmakta ve açıklarını ortaya koymaktadır. Bu düşünce biçimi olayları ve olguları ilişkisel bağlamlarından kopartmakta, kavramları durağan bir varoluş içinde ele almaktadır. Böyle bir durumda ise, her kavram sadece kendi alanı içinde anlamlı olarak toplumsal işleyişin bütünlüğüne dair bir kavrayışı zedelemekte ve kapitalist gerçekliğin kendi anlam dünyası tekil anlamlar üzerinden inşa edilmektedir.

“Kapitalizmde varoluşun parçalanmışlığı ve buna mukabil toplumsallaşmanın tek yönlü ve parçalı yapısı ona tabi olan insanları daha çok hayatlarına dâhil olan bir kişi, bir yer, bir iş gibi özel hususlara odaklanmaya yönelterek onların bu tikelliklerin birbirleri ile nasıl bir ilişki içinde var olduklarını görmelerini engellemiş ve böylelikle aslında bu ilişkilerden doğan sınıf, sınıf mücadelesi, yabancılaşma vb. gibi herkesi bağlayan sabitleri göz ardı etmelerine neden olmuştur.”²

Kavramsal ve olgusal düzlemde yaşanan bu tahribat, eğitim ve buna bağlı olarak da yaşamboyu eğitimin kapitalist gelişme literatürü kapsamındaki değerlendiriliş

¹ “Yaşamboyu Öğrenme” kavramı içinde yer alan “yaşamboyu” sözcüğü gelişme aşamasında niteliyici bir süreci tanımlamanın ötesine giderek başlı başına bir kavram olma özelliği kazanmış, bu nedenle literatür kapsamında ayrı bir kavram olarak yer almıştır. Bununla birlikte kavramın “Yaşam Boyu Öğrenme”, “Hayat Boyu Öğrenme” gibi kullanımları da bulunmaktadır.

² Bertell Ollman, *Diyalektiğin Dansı – Marx’ın yönteminde Adımlar*, Cenk Saraçoğlu (çev.), 3.Baskı, İstanbul: Yordam Kitap, 2011, s.17.

biçiminin ele alınmasını gerekli kılmakta, eğitimin farklı alanlardaki düzenleyici rolü ile tanımlanan kavram setlerinin birleştirilmesi gerekmektedir. Bu yolla yaşamboyu eğitime meşruiyet kazandıracak kavram setlerinin ele alınışı görünür kılınarak kapitalist gelişme arasındaki ilişkinin net bir şekilde ortaya konulması mümkün olmaktadır.

Eğitim, toplumsal gelişme içinde hem bu gelişmenin aracı olarak hem de aynı zamanda mevcut gelişme aşamalarının devamlılığını sağlayacak operasyonel süreçleri ortaya koyan bir uygulama olarak insanlık tarihi boyunca farklı aşamalardan geçerek varlığını sürdürmüştür. Eğitimin aynı zamanda hâkim ilişki biçimlerinin devamlılığını sağlayacak bir araç olarak ele alınması, toplumsal alanda oluşan ilişki sistemlerinin de meşrulaşmasında önemli bir rol sahibi olmasına neden olmuştur. İnsanlar ve toplumlar tarihsel süreç içinde düzenli ve birikimli olarak yaşadığı dönemin koşullarını yansıtacak bir gelişme içinde olmuşlardır. Bu nedenle toplumsal alanda oluşturulan bilgi birikimi ve yaşamsal pratiklerin aktarımı eğitim üzerinden kendisini var etmiş, böylece eğitim doğrusal bir gelişme sürecinin temel yapı taşı oluşturmuştur. Eğitim kavramına yüklenen bu değerler, kavramın ana akım yaklaşımlar çerçevesinde nasıl bir tanımlama içerdiğinin ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitimin kavramı ile ilgili olarak birçok yazar çoğunlukla birbirine benzemekle birlikte farklı tanımlamalar geliştirmişlerdir. Örneğin Mahmut Tezcan'a göre "eğitim bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği değerler toplamıdır."³ Bir diğer tanımlamada ise eğitimi "insanın olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilme süreci" olarak tanımlanmakta, eğitim süreçleri ile birlikte insani özelliklerin ortaya çıkacağı savunulmaktadır⁴. John Dewey ise eğitimin sadece belirli bir alana referans vermediğini belirtmekte ve temel olarak eğitimin hedefini bireylerin potansiyellerini tam olarak ortaya koyabileceği bir konumda tanımlamaktadır⁵. Aynı zamanda Dewey eğitimin toplumsal alandaki formel kurumları olarak okulların, toplumsal değişme noktasında önemli bir konumda olduğunu belirtmiştir⁶. Eğitim kavramına klasik anlamdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere genel olarak olumlu anlamlar atfedilmiş ve toplumsal ilerleme ve bilgi aktarımı noktasında eğitimin önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır.

³ Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 150, 4.Baskı, Ankara, 1985, s.10.

⁴ Mehmet Şişman, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013, s.4.

⁵ John Dewey, **Democracy and Education**, Delhi: Aakar Books, 2004, s.116.

⁶ Tezcan, s.5.

Fakat eğitimin sadece bir toplumsal aktarım mekanizmasını meydana getirmesi üzerinden tanımlanması eksik bir açıklama sağlamaktadır. Toplumsal yaşam içinde geliştirilen her ilişki düzeyinde eğitimin belirli ölçülerde bulunduğunu söylemek mümkündür. Eğitim, genel anlamda toplumsal gelişme üzerinden takip edilebilen bir yapıya sahip olsa da, temelde birçok farklı alana hizmet eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, belirli dönemlerde “iyi yurttaşlar” yetiştirme üzerinden gözlemlenebilen eğitim uygulamaları, ilerleyen dönemlerde toplumsal yapıda meydana gelen değişimler neticesinde dini temellere sahip “ahlaklı yurttaşlar” yetiştirme hedefi üzerinden kendisini yeniden kurgulamıştır. Eğitim bu nedenle durağan bir alana referans vermemekte ve toplumsal alanda meydana gelen dinamik ilişkiler doğrultusunda sürekli olarak kendisini yenilemekte, farklı amaç ve işlevlere sahip olmaktadır⁷.

Özellikle üretim ilişkilerinde önemli dönüşümlerin meydana geldiği ve buna bağlı olarak toplumsal yapının değişime uğradığı kapitalist sanayileşme süreci ile birlikte ise eğitim, nitelikli emek gücü yetiştirmeye odaklanmış ve sistemin bütünsel ve kurumsal olarak kendisini yeniden üretmesinin yanında sermaye birikiminin devamlılığını sağlayacak emek gücünün de bir bütün olarak yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu değişimle birlikte eğitim, ahlaklı vatandaşlar yetiştirme amacının yanında aynı zamanda “nitelikli emek gücü” yetiştirmenin de temel aracı haline gelmiştir⁸.

Toplumsal alanda düşünsel ve pratik olarak bütünlüklü değişimlerin gözlemlenmeye başladığı Aydınlanma Çağı, 17.yüzyıl içinde gelişimin ve özgürleşmenin dönemi olarak tanımlanmış, akılcı düşünce temelinde hareket eden, rasyonel bireylerden meydana gelen bir toplum yapısının temelleri atılmıştır. Aynı zamanda toplum içindeki bütün üretim ve yeniden üretim mekanizmalarını dönüştüren Sanayi Devrimi ile birlikte ise makineleşme hızla artmış ve buna bağlı olarak bu makineleri kullanabilecek olan eğitilmiş işgücü ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Kapitalist gelişimin toplumsal çerçevede temel belirleyen konumuna gelmesi ve meta üretimi üzerinden emek gücünün artı değerine olan ihtiyacın sistemin devamlılığını sağlayacak yegâne ilişki biçimini tanımlaması, bu alanının daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Kapitalist gelişme ile birlikte ihtiyaç kavramı üretim süreçlerinin temel motivasyonu olmaktan uzaklaşmış ve kullanım değerinden üretilen metaların değişim

⁷ Şişman, s.26.

⁸ Fuat Ercan, “Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:14, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 1999, s.252.

değerinin hakim olduğu bir toplumsal formasyon gözlemlenmeye başlamıştır. Karl Marx, yeni gelişen bu sistemin dinamiklerini açıklarken kapitalizmin “muazzam bir meta yığını üzerine yükseldiğini” vurgulamaktadır⁹. Bu meta yığını ise kapitalist işleyiş içinde sadece üretim alanında artı değer yaratabildiği ve sermaye birikiminin devamlılığını sağlayabildiği sürece anlamlı olmaktadır. “Kapitalist üretim, yalnızca meta üretimi değil, özünde artık değer üretimidir. İşçi kendisi için değil, sermaye için üretir. Bundan dolayı, artık genel olarak üretimde bulunması yetmez. Ama artı değer üretmek zorundadır.”¹⁰ Kitlel olarak böyle bir dönüşüm ve üretimin gerçekleştirilmesi ise ancak emek gücünün gerek zihinsel gerekse fiziksel anlamda bunları yapabilecek durumda olması ve tanımlanan nitelikleri içermesi ile mümkündür.

Toplumsal üretim alanındaki kitlel ihtiyacın böyle bir boyuta ulaşması, eğitimin ekonomik işlevlerinin ideolojik işlevleri kadar baskın bir noktaya ulaşmasına neden olmuştur. Kapitalizmin amentüsü piyasa düzeninde kitlel bir market üzerinden kendisini var eden ilişki biçimi, ekonominin talep ettiği ölçütlerde işgücünün piyasa ilişkileri içinde ve buna bağımlı olarak yetiştirilmesi zorunluluğunu da ortaya çıkartmıştır. Ana akım yaklaşımlar emek gücünün, sermaye birikimi ve eğitim ile kurduğu ilişkiyi genellikle bireysel ölçütler kapsamında teorize etmekte, eğitimi bireyin toplumsal varlığından bağımsız, tekil bir etken olarak ele almaktadır. Bununla birlikte eğitim, birey ve toplum arasındaki ilişkiyi toplumsal dönüşüm ve dinamikler dâhilinde sistematik olarak inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır¹¹.

Eğitimin bütün yeniden üretim mekanizmaları içindeki hâkim konumu ve kapitalist sermaye birikimi ve sanayileşme içindeki önemi, devlet mekanizması içinde de eğitimin ayrıcalıklı bir konuma sahip olmasına neden olmuş ve oluşturulan politikalarda eğitimin önemli ölçüde yer almasını sağlamıştır. Örneğin Louis Althusser okulları, devletin kendi meşruiyetini sağladığı ancak aynı zamanda pratik ilerlemenin de bir aracı olarak gösterdiği bir “ideolojik aygıt” olarak tanımlamaktadır. Eğitim sistemi içinde okullar bir “kurum” olarak mevcut ideolojinin sürekliliğini sağlamakta ve düzenli olarak sistemin kendisini yeniden üretmektedir¹². Eğitimin toplumsal yapıyı etkileyen bir diğer

⁹ Karl Marx, **Kapital 1.Cilt**, Nail Satlıgan (çev.), İstanbul: Yordam Yayınları, 2011, s.49.

¹⁰ Marx, 2011, s.486.

¹¹ Örneğin Gizem Şimşek’in beşeri sermaye kavramı üzerine gerçekleştirdiği çalışması sermaye birikimi dinamiklerine odaklanmakta ve bu alanda eğitim ile kurulan ilişkinin gözlemlenmesi açısından yol gösterici bir konumda bulunmaktadır. Bkz: Gizem Şimşek, **Birikim Sürecinde Çifte Kavrulmuş Meta - Beşeri Sermaye**, İstanbul: SAV Yayınları, 2015.

¹² Louis Althusser, **Yeniden Üretim Üzerine**, A. Işık Ergüden – Alp Tümertekin (çev.), 2.Baskı, İstanbul: İthaki Yayınları, 2008, s.138.

önemli özelliği ise, onun disipline edici etkisinde bulunmaktadır. İlk defa geniş eğitim ve okullaşmanın artması ile birlikte, çevre ve merkezi bütünsel olarak kapsayacak, sistematik bir disiplin mekanizmasının kurulması olanaklı bir hale gelmiştir¹³.

Hâkim literatür çerçevesinde küreselleşme olarak tanımlanan, sermaye birikiminin 1970’li yıllardaki değişim sürecini niteleyen dönem içerisinde ise, gerek dolaşım gerekse üretim alanı içerisinde önemli dönüşümler meydana gelmiş ve bu değişimlere paralel olarak eğitim de kendi alanı içinde yeniden yapılanmaya başlamıştır. Eğitimin sermaye birikimi temelinde yeniden yapılanması gerçekleşirken aynı zamanda eğitim sisteminin devlet ile kurduğu ilişki de farklı bir boyuta ulaşmıştır. Eğitim bu dönem içinde bireyleri ideolojik ve ekonomik olarak hazırlayan bir araç olma özelliğinin yanında, kendisi de sermayenin yeniden değerlendirilebileceği bir yatırım alanı olma özelliği kazanmıştır. Fakat eğitimin sermaye birikimi ile kurduğu bu ilişki, ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde inceleneceğinden bu altbaşlık kapsamında detaylandırılmayacaktır.

Özellikle teknolojik gelişmelerin kendi içinde kazandığı hız ve iletişim alanında gözlemlenen ilerlemeler neticesinde 1970 sonrasında hâkim toplumsal formasyonun sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru bir geçişi tanımladığı savunulmaktadır. Bu noktada bilgi toplumu içinde bilgi, üretim için temel kaynağı oluşturmakta, bilginin üretimi ve dağıtımını yaygınlaştırmakta ve eş zamanlı olarak bilgiye dayalı çalışma artmakta, sürekli öğrenme ve bilgi toplumsal değişimin altında yatan temel faktör olarak gösterilmektedir¹⁴. Örneğin Peter F. Drucker, bu süreci *Yeni Bilgi Devrimi* olarak nitelermekte ve ekonomik ilerleme aşamalarında 1950’lerden günümüze kadar olan süreçte bilgi teknolojilerinin sadece teknoloji bölümünün göz önüne alındığını ifade etmekte, ancak yeni gelişme süreçleri ile birlikte artık bilginin ön planda yer alacağını vurgulamaktadır¹⁵.

Bilgi ve sürekli eğitimin toplumsal gelişmenin temel aracı olarak tanımlanması kitlesel anlamda eğitimde yapısal dönüşümleri tetiklemiş ve yaşamboyu eğitim kavramı gelişme süreci içinde anahtar kavramlardan birisi haline gelmiştir. Ancak kavram birçok alanda tartışmalı noktalara işaret etmekte ve belirli dönüşümlerin meşruiyetini sağlamayı

¹³ Roger Deacon, “Michel Foucault on Education: A Preliminary Theoretical Overview”, **South African Journal of Education**, Vol. 26 (2), 2006, s.179.

¹⁴ Refik Balay, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:37, Sayı:2, 2004, s.66.

¹⁵ Peter F. Drucker, **21.Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları**, İrfan Bahçırvangil ve Gülenay Gorbon (çev.), İstanbul: Epsilon Yayınları, 1999, s.111.

hedeflemektedir. Bu nedenle bu bölüm kapsamında genel olarak eğitim kavramı içinde yaşamboyu öğrenmenin yeri incelenecek ve yaşamboyu öğrenme kavramının dönemseller olarak değişimi üzerinden toplumsal aktörler ile kurduğu ilişkiler ele alınacaktır.

1.1. Yaşamboyu Öğrenmenin Gelişme Serüveni

Toplumsal dinamiklerin hızla değiştiği 1970'li yıllar içinde yaşamboyu eğitim kavramı bu gelişmelere hızlı şekilde tepki verebilecek ve gelişmelerin öncüsü olabilecek bireylerin yetiştirilmesini hedef alan bir görüş olarak ortaya çıkmış ve eğitim alanında meydana gelen yapısal dönüşümün temel anahtarından birisini meydana getirmiştir. Kavramın tanımlayıcılığı ve sınırlılıkları noktasında birçok tartışma mevcut olmakla birlikte, gerçekleşen dönüşümlere hızlı bir şekilde tepki verebilecek politikaların oluşturulması yaşamboyu eğitim kavramının gelişmesindeki önemli etkenlerden birisi olarak gösterilmektedir.

Yaşamboyu eğitim adı altında yeni bir kavramsallaştırmaya duyulan ihtiyacı Alfred N. Whitehead, geçmişte meydana gelen toplumsal değişimin hızı ile günümüzdeki toplumsal değişim hızının karşılaştırılması üzerinden açıklamaktadır.

“... geçmişteki önemli değişim süresi, insan yaşamından oldukça uzundu. Böylece insanlık, değişmez koşullara uymak için eğitiliyordu. Bugün ise bu süre insan yaşamından daha kısadır ve eğitimimiz bireyleri yeni koşulları karşılamaya hazırlamak durumundadır.”¹⁶

Toplumsal düzeyde değişim hızını yakalama gerekliliği kavramın ortaya çıkışındaki en önemli unsurlardan birisini temsil etmektedir. Ancak her sosyal olguda olduğu gibi yaşamboyu öğrenme içinde de yıllara bağlı değişimler görülmekte, toplumsal olanın dinamikliğine paralel bir şekilde yaşamboyu öğrenmenin içerdiği değerler sisteminde farklılaşmaktadır. Böyle bir yaklaşım içinde yaşamboyu öğrenmenin aslında sadece gündelik eğitim süreçlerini düzenleyen bir uygulama modeli olarak değil, uzun dönemli bir strateji biçimi olarak benimsenmesi gerektiği ifade edilmektedir¹⁷. Bu nedenle öncelikle tarihsel olarak yaşamboyu öğrenme kavramının izi sürülecek, ardından ise kavramın içerdiği dönüşüm ele alınacaktır.

¹⁶ A.N. Whitehead, **Adventures of Ideas**, Cambridge, Mass.: The University Press, 1947, p.118'den aktaran, Sabri Büyükdüvenci, “Yaşamboyu Eğitim Felsefesi Üzerine”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:16, Sayı:1, Ankara, 1983, s.229.

¹⁷ Phillip McKenzie, **Lifelong Learning as a Policy Response**, Australian Council for Educational Research (ACER), 1998, s.2.

1.1.1. Tarihsel Perspektif İçinde Yaşamboyu Eğitim

Yaşamboyu eğitim kavramı 1960'lı yıllarla birlikte ortaya çıktı ve 1970'li yıllarla birlikte sıklıkla kullanır bir hale geldi. UNESCO'nun 1972 tarihli raporunda yaşamboyu eğitim, herkes için eşit ve erişilebilir eğitimin sağlanmasını hedefleyen, sosyal ve kültürel geliştirilmiş kitlesel/kurumsal eğitimin sınırlarından uzaklaştırılmış bir felsefe üzerinden şekillenmiştir¹⁸. Gerek Alfred N. Whitehead'in toplumsal dönüşümün hızı üzerinden yaptığı açıklamalar, gerekse diğer birey ve kurumların geliştirdiği hâkim tanımlama biçimleri kavramsal oluşum aşamalarını kendiliğinden ortaya çıkan bir toplumsal gereklilik olarak sunmakta, toplumsal yapının tarihselliğine referans vermemektedir. Bütün bu tanımlamalar mevcut toplumsal dönüşüm ve birikim mekanizmaları merkeze alınarak incelendiğinde anlamlı olabilmektedir. Böyle bir ayrımı içermeden yapılan analizler temelde gözlemlenen aşamaları bir süreklilik olarak görmemekte ve düzenli olarak bir önceki tanımları yok sayan bir kopuş üzerinden tanımlamaktadır.

Yaşanan dönüşümün bir kopuşa işaret ettiğini belirten açıklamalar, kavramın 1990'lı yıllar ile birlikte içerdiği değerler sisteminden uzaklaştığını belirtmekte, yaşamboyu eğitimin giderek işgücü piyasaları içindeki yeniden yapılanmayı destekleyecek düzeyde emek gücünün yeniden üretimini merkeze aldığını vurgulamaktadır. Kavramı böyle bir çerçevede içinde değerlendiren Alexandra Dehmel, yaşamboyu eğitim kavramının dönüşümü üç farklı dönem içinde incelemektedir. Dehmel'e göre kavramın ilk olarak ortaya çıktığı 1970'li yılların başlarında, yaşamboyu eğitim toplumun genel olarak kendisini geliştirmesini hedefleyen bir değerler sistemi üzerinden tanımlanmaktadır. İkinci dönem olarak gösterilen 1970'lerin ortalarından 1990 yılına kadar olan süreç genel anlamıyla durgunluk dönemini yansıtmakta ve bu dönem içerisinde kavramın içerdiği "hümanistik" değerlerin giderek azaldığı belirtilmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren ise kavram tamamen ekonomik bir anlama kavuşarak insani değerlerden bağımsız olarak ele alınmaya başlanmış, bireysel gelişme ve ilerlemeye yapılan vurgu yerini işgücü piyasası içinde istihdam edilebilirliğe bırakmıştır¹⁹. Ancak bu dönemlemeler içinde ifade edilen ve kavramın insani boyutuna yapılan vurgunun da yine dönemin toplumsal ilişki setlerinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir.

¹⁸ Metin Toprak ve Armağan Erdoğan, "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama", **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, Cilt:2, Sayı:2, Ağustos 2012, s.72.

¹⁹ Alexandra Dehmel, "Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies", **Comparative Education**, vol.42, no:1, February, 2006, s.51.

Hâkim literatürde vurgulanan tanımlamalara göre yaşamboyu eğitim kavramının ilk dönemde sahip olduğu anlam sadece bir eğitim sistemine işaret etmemekte, aynı zamanda eğitim organizasyonu içinde kültürel ve bireysel gelişimi hedefleyen ve görece farklı değerler sistemini barındıran felsefi ilkeler bütünü barındırmaktadır. Bu anlamda yaşamboyu eğitim bireylerin hayatları boyunca formel ve enformel eğitim araçlarını kullanarak, sosyal, kişisel ve mesleki anlamdaki gelişimlerini tanımlayan ve bu yolla hem bireysel olarak kendilerini hem de kolektif olarak içinde buldukları toplumu daha kaliteli bir yaşama ulaştıracak bir süreç olarak gösterilmektedir²⁰.

UNESCO'nun 1972 tarihli raporu eğitim kavramında meydana gelen dönüşüm ihtiyacını üç temel "ilk etken" üzerinde toplamaktadır. Dünya tarihinde ilk defa eğitim alanında meydana gelen bir dizi geniş ölçekli değişimi ekonomik büyüme izlemiş, dünya ölçeğinde eğitimin gelişimi ekonomik büyümeyi tetiklemiştir. İkinci olarak dünya tarihinde ilk defa eğitim, bireyleri sadece içinde buldukları toplumun koşullarını anlamlandıracak bir nitelik kazandırma aracı olmamış, aynı zamanda henüz var olmamış bir gelecek toplumuna da hazırlamaktadır. Son faktör olarak ise eğitimin çıktıları ile toplumsal ihtiyaçlar arasındaki çelişkiler gösterilmektedir. İlk defa belirli toplumlar kurumsal eğitimi yaşanan dönüşümlere verebileceği tepkinin yavaş olması nedeniyle reddetmeye başlamışlardır²¹. Rapor, yukarıda ifade edilen toplumsal dinamiklerden bağımsız, salt insani değerleri merkeze alan yaklaşımın eleştirisini doğrular bir nitelik ortaya koymakta, kavramın ekonomik alan ile kurduğu ilişki merkezi bir yerde bulunmaktadır. Bu anlamda, yapılan dönemlendirmeler farklı noktalara yoğunlaşan vurgulara işaret etse de, keskin bir eksen kaymasından söz etmek mümkün olmamaktadır.

Albert Tuijnman ve Ann-Kristin Boström'e göre yaşamboyu eğitim kavramını karakterize eden özellikler bir kaç temel başlık altında toplanabilmektedir:

1. Eğitim süreci, formel eğitimin bitmesinin ardından sonlanmamakta, yaşamboyu devam eden bir süreci yansıtmaktadır.
2. Yaşamboyu eğitim sadece yetişkin eğitimi ile sınırlanmamaktadır. Eğitimi formel, enformel ve yaygın eğitim olmak üzere bir bütün olarak görmektedir.

²⁰ Albert Tuijnman, Ann-Kristin Boström, "Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning", **International Review of Education**, 48 (1/2), 2002, s.95.

²¹ UNESCO, **Learning to Be**, UNESCO, Paris, 1972, s.13.

3. Yaşamboyu eğitim, eğitim alanında yatay ve dikey bağlantılar arasında bir sürekliliği talep etmektedir.
4. Yaşamboyu eğitim aynı zamanda hayatın her alanı ile entegre bir eğitim anlayışını desteklemektedir.
5. Elitist eğitim algısının aksine, yaşam boyu eğitim evrensel bir karaktere sahiptir ve eğitim alanının demokratikleştirilmesini yansıtmaktadır.
6. Yaşamboyu eğitimin karakter esnekliğinde ve kullandığı öğrenme tekniklerinin ve araçlarının farklılığında yatmaktadır.
7. Mevcut eğitim sisteminin kısa dönemleri faydaları ancak yaşamboyu eğitim aracılığı ile işlevsel hale getirilebilmektedir.
8. Yaşamboyu eğitimin temel hedefi bireylere kaliteli bir yaşam sağlamak ve bunu geliştirmelerine olanak tanımaktır.²²

Tanımlanan özelliklere nasıl ulaşılabileceği ise UNESCO tarafından yine aynı rapor çerçevesinde belirtilmiştir. Yeniden yapılanmanın sağlanabilmesi adına eğitim imkânlarının okul yaşı dışına taşacak şekilde genişletilmesi, gündelik hayatın ihtiyaçları ile bağlantılı olacak şekilde eğitim programlarının tanımlanması, eğitimin yaşam kalitesini artırıcı bir faktör olarak ele alınması, eğitim ile ilgili kararlarda işçilerin, ebeveynlerin ve kamu kesiminin katılımının sağlanması, planlama ve yönetim temelinde düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır²³.

1.1.2. Yaşamboyu Eğitimden Yaşamboyu Öğrenmeye

Yaşamboyu eğitim kavramı ilk olarak ortaya çıktığı dönem itibarı ile kültürel farklılıklar ve bireysel gelişim üzerinden ekonomik ve toplumsal gelişmeyi hedef alan bir kavram olarak yansıtılmaktadır. Örgün eğitimin kapsamadığı alanlara ve yaş gruplarına işaret etmekte, hızlı gerçekleşen sosyal gelişmelere bir adaptasyon amacı içermektedir. Eğitim alanına dair gerçekleştirilecek olan politikalara sistematik bir bakış sunmakta ve eğitim organizasyonunu gerçekleştiren değişimlere uygun bir biçimde gerek düşünsel açıdan gerekse uygulama açısından hazırlamayı temel almaktadır. Ancak yaşamboyu eğitim kavramının her ne kadar felsefi değerler ve idealler doğrultusunda ortaya konulduğu belirtilse de 1970'lerin sonundan itibaren kavram, emek gücünün işgücü

²² Tuijnman ve Boström, s.96.

²³ Christopher Knapper, Arthur Cropley, **Lifelong Learning and Higher Education**, London: Kogan Page, 1985, s.16.

piyahasında sürekli olarak istihdam edilmesine olanak tanıyacak şekilde esnek eğitim sunan bir yeniden nitelik kazandırma aracı olarak işlev görmeye başlamıştır. “Beşikten mezara” eğitim anlayışı olarak tanımlanabilecek olan yaşamboyu eğitimin kazandığı bu yeni özellik, işgücü piyasasında emeğin daha esnek bir şekilde istihdam edilebileceği, sadece işgücü piyasasının isteklerine cevap veren sınırlı bir nitelik edindirmeye işaret etmektedir.

Kavramın içeriğinde yaşanan dönüşüm, herkes için eşit ve ulaşılabilir bir eğitim algısından yönünü, işgücü piyasası içinde daralan imkânlarla hızlı reaksiyon verebilecek olan emek gücünün bireysel olarak kendisini hazırlaması gerektiği vurgusuna bırakmıştır. Bu nedenle yaşamboyu eğitim çerçevesinde giderek sertifika ve meslek edindirme çalışmaları önem kazanmakta ve eğitimin nerede alındığının bir önemi kalmamaktadır. Formel okul eğitimi ya da iş hayatı içinde edinilecek eğitimin dışında aynı zamanda özel kurslar yolu ile sürekli olarak yeni nitelikler elde etmek işgücü piyasasında kalıcı olabilmenin temel koşulu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yeni açılan kurslar neticesinde sadece emek gücüne piyasaya uygun yeni nitelikler kazandırılmamakta, sermaye için yeni yatırım ve kâr alanları da oluşturulmaktadır. Böylelikle “yaşamboyu eğitim” kavramından piyasanın istekleri doğrultusunda şekillenecek olan “yaşamboyu öğrenme” kavramına doğru bir geçiş gözlemlenmektedir²⁴.

Yaşamboyu eğitim 1990’ların ortasına kadar geniş ölçekte kabul görmüş, ancak “eğitim” vurgusu sorgulanmaya başladığı gözlemlenmektedir. Buna neden olarak, eğitim kavramının sadece teorik olana işaret ettiği ölçüde yetersizliği, pratik bilginin teori içinde değil, pratik alan içinde öğrenilmesi gerektiği, eğitim olgusunun kamusal etkinliğe işaret etmesi ve aslında neoliberal devlet uygulamaları ile birlikte devletin bu alandaki sorumluluklarında önemli değişikliklerin meydana gelmesi, buna bağlı olarak bireyselliğin ön plana çıkması gibi etkenler gösterilmektedir²⁵. Böylece bireysellik ve sorumluluk süreçlerini kapsayarak, teori ve pratiği eş zamanlı içeren bir kavram olarak “yaşamboyu öğrenme” kavramı kullanılmaya başlamıştır. Yaşamboyu eğitim ve yaşamboyu öğrenme kavramları çeşitli durumlarda birbirleri yerine kullanılabilen eş anlamlı kavramlar olarak yansıtılsa da, içerik bakımından önemli farklılıklar sahip oldukları ifade edilmektedir. Yaşamboyu öğrenme, yaşamboyu eğitimden farklı olarak,

²⁴ Fuat Ercan, “Eğitim ve İstihdam Politikalarına Toplu Bir Bakış”, **Özgürlükçü Gençlik Dergisi**, sayı:1.

²⁵ Peter Jarvis, **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society**, London: Routledge, 2007, s.66.

devletin sorumluluğu olarak gösterilmemekte, bireylerin kendilerine uygun kapsamdaki eğitimi bulup, üstlendikleri bir öğrenme biçimini tanımlamaktadır. Bu durum aynı zamanda bir market içinde metalaşan, satın alınabilir bir öğrenme modelini tanımlamaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarının değişen dünyaya hızlı bir şekilde adaptasyonunu sağlayacak bir araç olarak formel eğitim kurumları dışındaki yaşamboyu öğrenmeyi temin eden kurumların, formel kurumlarla eşdeğerliğinin sağlanması hedeflenmektedir²⁶.

Kavramın içeriğinde meydana gelen dönüşüm, aslında eğitim kavramının etimolojik kökenleri içindeki ayrıma paralel bir özellik göstermektedir. Eğitim kavramının etimolojik kökenlerini incelediğimizde Latince’de bulunan “educare” ve “educere” sözcükleri görece bir zıtlık içermelerinin yanında yol gösterici olmaktadır. Educare kelimesi temel olarak daha çok bir iş veya mesleki bir konuda nitelik sahibi olmak anlamına gelmekte ve dar bir uzmanlık alanını tanımlamaktadır. Aynı zamanda günümüzde gözlemlenen eğitim süreçlerinin de uygulama alanını tanımlayan educare yaklaşımı, diploma, sertifika vb. üzerinden toplumsal alanda ilgili olunan konuya hâkimiyetin ve uzmanlığın meşruiyetini sağlamaktadır. Bir diğer yandan bu yaklaşım temelinde standartlaşmayı içeren bir müfredat ölçüsünde tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımın tersi olarak gösterilebilecek olan educere yaklaşımı ise bir yetkinleşme süreci olarak betimlenebilmekte, dünyayı anlamada bir anahtar oluşturmayı hedeflemekte ve bireyin kendi içsel gelişimini temel almaktadır. Educere kavramı, toplumsal alanda sadece uzmanlıklar üzerinden gözlenen ve bireyi standartlaştırmaya yönelten sınırlı eğitim algısına karşı çıkmaktadır. Belirli bir alanın hizmet ölçütlerinin oluşturulması yerine, temel hedef kişisel gelişim üzerinden tatmin ve doyumu gerçekleştirmektir. Educere yaklaşımına göre birey özerk karar alma süreçlerinden mahrum olarak eğitimi gerçekleştiriyorsa, bu eğitim eksik bir eğitimi yansıtmakta, bu noktada sınırlı eğitim uygulamalarının karşısına bireylerin özerk gelişmelerini koymaktadır²⁷. Yaşamboyu eğitim kavramından yaşamboyu öğrenmeye doğru gerçekleşen dönüşüm benzer bir kavramsal karşıtlığa işaret etmektedir. UNESCO’nun toplumsal gelişim temelinde meşruiyetini sağladığı kavram, ilerleyen dönemler içinde sadece emek gücü yetiştirmek üzerine sınırlı bir eğitimi işaret etmeye başlamıştır.

²⁶ Jarvis, 2007, s.67.

²⁷ Ray Billington, **Felsefeyi Yaşamak**, Abdullah Yılmaz (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi, 1997, s.381.

Rekabetçi piyasa mekanizmasının ihtiyaçlarını fenomenleştirme hali içinde eğitimin yeniden yapılanmasına işaret eden yaşamboyu öğrenme kavramı küreselleşme ve hızlı teknolojik ilerlemeler ile birlikte sosyal ve ekonomik alanda gelişmenin vazgeçilmez bir öncülü olarak kabul görmüştür. Fakat kavramın kendi içinde yaşadığı bu dönüşüm, paralel olarak gerçekleşen birçok sosyal dinamiği de perdeleme ve meşrulaştırmanın bir aracı olarak kullanılmıştır. Birçok noktada kavram sermaye birikiminin yeniden yapılanma sürecine referans vermemekte ve sadece hızlı bir toplumsal dönüşümün gerekliliği olarak yansıtılmaktadır. Ancak yaşamboyu eğitim kavramının sermaye birikimi ve piyasa mekanizması ile kurduğu ilişki ilerleyen bölümlerde ele alınacağından, bu bölüm içerisinde derinlemesine incelenmeyecektir.

Yaşamboyu öğrenme bireylerin ilkökul öğrenimlerine başladıkları andan üniversite öğrenimlerini bitirdikleri dönemine kadar olan sürecin yanında, aynı zamanda formel eğitim aşamalarını destekleyici nitelikte, yeni bilgileri edinmelerini sağlayacak olan özel veya devlet temelli kurs ve sertifika programlarını içermektedir. Böylelikle bireyler emek güçlerini sürekli olarak güncel tutabilecek ve düzenli istihdam olanağına kavuşabileceklerdir. Öğrenme programları ardından elde edilen sertifikalar aynı zamanda bir ölçme ve değerlendirme sistemi yaratmakta ve belirli bir standardizasyon sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Yaşamboyu öğrenme programları bu amaçla aynı zamanda ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak olan yeni politika araçlarını da tanımlamakta, elde edilecek olan sertifikalar aracılığıyla sadece diploma sahipliği üzerinden kendisini yeniden üreten sisteme bir alternatif oluşturacağı belirtilmektedir²⁸. Küresel ve yerel ölçekte bu alanda çalışan birçok kurum tarafından eğitime ulaşılabilirlik üzerinden toplumsal alanda tanımlanan bu uygulamalar ise aslında emek gücünün daha esnek ve daha kolay bir şekilde ve her alanda rahatlıkla ikame edilebileceği bir durumu yaratma hedefini içermektedir.

Meslek edindirme ve istihdam edilebilirlik yaşamboyu öğrenme politikalarının merkezinde yer almakta, ekonomik öncelikler tanımlar içinde ağırlıklı yer bulmaktadır. Ancak tanımlar genel olarak ekonomik ağırlık içerse de aynı zamanda bireysel gelişim ve toplumsal ilerlemeyi de kapsamaktadır. Bu noktada yaşamboyu öğrenmenin, ekonomik gelişme için yaşamboyu öğrenme, kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme için yaşamboyu öğrenme ve sosyal içerme, demokratik anlayış ve eylem için yaşamboyu

²⁸ Toprak ve Erdoğan, s.70.

öğrenme olmak üzere üç temel işleve sahip olduğu vurgulanmaktadır.²⁹ Fakat kavramın ekonomik işlevine olan vurgu birçok plan ve raporun ana hatlarını oluşturmakla birlikte, diğer işlevlerine dair tanımlamalar görece muğlak bir alanda toplanmaktadır.

OECD yaşamboyu öğrenmeyi üç ana başlık altında incelemektedir:

- Yaş, cinsiyet ya da istihdam statüsü ne olursa olsun, insanlarda öğrenme fırsatlarına ulaşmak için ortak bir isteğin olduğuna inanılmaktadır.
- Eğitim ve öğretim kurumları dışındaki öğrenmenin değeri benimsenmektedir.
- Yaşamboyu öğrenime göre şekillendirilmiş bir eğitimde kullanılan öğretim ve öğrenme araç ve yöntemleri geleneksel yaklaşımdan çok farklıdır³⁰.

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu’nca 2009 yılında onaylanan “Türkiye’de Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi” içinde hayatboyu öğrenme “...kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri...” olarak tanımlanmakta ve hayatboyu öğrenmenin amacının bilgi toplumuna uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi ve bu bireylerin ekonomik-sosyal hayatın her aşamasında aktif olarak yer alabilmelerinin sağlanması olduğu betimlenmektedir³¹.

Mevcut strateji planı içerisinde bilgi ve teknolojik gelişmelerde meydana gelen hızlı dönüşüm yaşamboyu eğitim üzerinden yeniden yapılanmaya olan ihtiyacın temeli olarak vurgulanmaktadır. Ancak bu değişim ve dönüşümler işgücü piyasasına entegrasyon ve istihdam edilebilir bir emek gücü üzerinden tanımlanmakta, ekonomik öncüller belirleyici konumda bulunmaktadır.

“Bilim ve teknolojiadaki hızlı ve kapsamlı gelişmeler her alanda sürekli değişim yaratmakta ve yeni talepler ortaya çıkarmaktadır. Bu gelişim ve değişime uyum sağlama, sadece okul dönemlerinde öğrenilen bilgilerle mümkün olmadığından, kişinin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi ancak hayat boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir. Bu açıdan, eğitim sistemi geleneksel eğitim anlayışını sınırlarının ötesine geçerek, toplumun gereksinimlerini hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alacaktır. Bu sistemin uygulamaya

²⁹ Toprak ve Erdoğan, s.70.

³⁰ OECD, **Lifelong Learning for All**, OECD Publications, Paris, 1996, s.89.

³¹ MEB, **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2009, s.7.

geçirilmesi ile eğitim sistemi ekonomi piyasasının beklentilerini sağlayacak kalifiye işgücü yetiştirecektir ve istihdam eğitim ilişkisini güçlendirecektir.”³²

Yaşamboyu öğrenme kavramının ekonomik hedefler ile arasındaki ilişki, yaşamboyu öğrenme mekanizmaları incelendiğinde net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Metin Toprak ve Armağan Erdoğan çalışmalarında yaşamboyu öğrenme biçimi olarak dört adet öğrenme modelinden söz etmektedirler:

- İşyeri odaklı öğrenme: Bu öğrenmenin bir kısmı eğitimciler yolu ile bir kısmı tesadüfen elde edilir. İşyerinde edinilen öğrenmenin türü ve miktarı hakkında tam bir bilgi yoktur. Örneğin, bazı mezunlar büyük firmalarda çalışmaya başlarken, bazıları küçük firmalarda iş bulabilmekte, bazıları ise kamu sektöründe uluslararası örgütlerde veya sivil toplum kuruluşlarında çalışmaktadır. Bu farklı grupların işyeri temelli öğrenmelerinin hem içerik hem de derinlik bakımından birbirinden farklı olması beklenir. Bu öğrenme yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenmelere örnektir.
- Sürekli mesleki eğitim: Bu eğitim, mesleki bir kuruluş, bir üniversite, devlet kurumu veya bir kâr amaçlı sunucudan elde edilebilir. Birçok meslekte, kişiler bu tür yeni becerileri edinmeye zorlanırlar. Bu öğrenme, yarı yapılandırılmış öğrenmeye örnektir.
- Yapılandırılmış ileri öğrenim (*further formal study*): Bu öğrenme çeşidinin geniş bir yelpazesi vardır. Çift dal, yan dal, farklı alanlardaki programlardan diploma alma, meslek yüksekokulundan sonra akademik programdan mezun olma gibi basamakları içermektedir.
- Kendi kendine öğrenme (*self-directed learning*): Bu öğrenme ile yetişkinler “olmak” (to be), “terfi etmek” (to become), “ait olmak” (to belong) arayışına girerler³³.

Yaşamboyu öğrenme biçimleri olarak yukarıda tanımlanan uygulamalar toplumsal yapı içinde farklı konumlara ve alanlara işaret etmektedir. Ancak her ne kadar tanımlama düzleminde birbirlerinde farklı ve kopuk bir biçimde incelense de eğitim biçimleri çoğunlukla iç içe geçmiş alanları tarif etmekte, aynı zamanda hiyerarşik bir yapılanmanın da gözlemlenmesine olanak tanımaktadır. Tanımlanan modeller toplum içerisinde hangi bireyin nasıl bir eğitim alacağına dair bir veri sağlamamakta, ancak

³² MEB, 2009, s.7.

³³ Toprak ve Erdoğan, s.72.

finansal yeterlilikler üzerinden gözlemlenebilecek olan hiyerarşi aracılığı ile her bireyin kendi toplumsal konumuna uygun bir eğitim modelini tercih edebileceğini öngörmekte, böylelikle aslında farklı bir düzlemde mevcut güç ilişkilerinin de devamlılığını garanti altına almaktadır. Ayrıca ifade edilen öğrenme biçimleri çoğunlukla istihdam edilebilirlik üzerinden kendisini var etmektedir.

Bunun yanında yaşamboyu eğitim olgusunun ortaya çıkışında, toplumsal alandaki demokratikleşmenin de etkili olduğu belirtilmektedir. Demokratik gelişmeye paralel bir şekilde bireylerin, sosyal vatandaşlık kapsamında, örgün eğitim içinde sahip olmadıkları bilgi ve becerileri farklı alanlardan temin etmeyi talep edecekleri ifade edilmekte, devletin bu alandaki imkânları ile etkin bir etkileşime girileceği vurgulanmaktadır³⁴. Fakat eğitim ile demokrasi arasındaki ilişkinin paralellğine odaklanan vurgunun, ana akım yaklaşımlarda dahi tartışmalı bir noktada bulunduğu gözlemlenmekte, eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkinin, birçok farklı değişkenin dikkate alınarak hesaplanması gerektiği ifade edilmektedir³⁵.

Toplumsal alanda bireyler içinde buldukları mevcut kültür tarafından yönlendirilmekte ve aynı zamanda bir özne olarak o kültüre yön vermektedirler. Toplum ve birey arasındaki bu dinamik ilişki yaşamboyu öğrenme içinde dikkate değer bir etken olarak yapılan çalışmalar arasına girmiştir. Özellikle küresel ile yerel arasındaki ilişkinin giderek hem farklılıkları göz önüne alan ve heterojenliği giderek arttıran yapısı hem de küreselleşme süreci ile birlikte birçok alanda yerellikleri aynı noktada eşitleyen özelliği, yaşamboyu öğrenme kavramının da bu ölçütlerde yeniden ele alınmasını gündeme getirmiştir. Gerçekleştirilen tartışmalar içinde çok kültürlülüğe olan vurgu giderek artmış ve “yaşamboyu kültürler arası öğrenme” kavramının genel olarak yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olacağı vurgulanmıştır³⁶.

Özellikle küreselleşme sürecinin etkilerine dikkat çeken Peter Jarvis, her ülkedeki altyapı ihtiyacının farklı olacağını vurgulayarak, mevcut yatırımların bu farklılıklar temelinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylelikle farklı ülke ve kültürler içindeki eğitim kurumlarının öngörülen altyapı talepleri doğrultusunda geliştirdikleri

³⁴ İsmail Güleç, Seda Çelik ve Buket Demirhan, “Yaşamboyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”, **Sakarya University Journal of Education**, 2/3, Aralık, 2012, s.39.

³⁵ Daron Acemoğlu vd., “Education to Democracy?”, **The American Economic Review**, Vol.95, No.2, May 2005, s.48.

³⁶ UNESCO Institute for Education, **Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century**, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 2001, s.21.

politikaların eğitim sistemini daha ulaşılabilir kıldığı savunulmaktadır³⁷. Etkili bir eğitim yaşamboyu öğrenme sisteminin oluşturulması için ise Jarvis, küreselleşme ile birlikte farklı kültürler arasında analizin önemine vurgu yapmaktadır. Bunun için farklı kültürlerin öğrenme içeriğini ve sürecini nasıl etkilediğinin dikkate alınması ve devlet kurumları bu doğrultuda yapılandırılması önerilmektedir. Ayrıca, cinsiyetin farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin oluşmasında etkisinin gözlenmesi gerektiği savunulmakta, farklı kültürel etkenleri dikkate alacak boş zaman ve kendi kendine öğrenme formlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimde farklı kültürlerdeki tüketim kalıplarını göz önünde bulunduran bir yapının gözetilmesi ve son olarak yaşamboyu eğitim farklı ülkelerdeki çeşitli istihdam düzey ve yapıları dikkate alınarak geliştirilmesi öngörülmektedir³⁸.

Kavram her ne kadar kültürel ve bireysel olanı geliştirmek ve entegre etmek üzerinden tanımlansa da, temelde bu entegrasyonun sonuçları sürekli olarak ekonomik bir çıktı üzerinden ölçülebilir bir hale gelmektedir. Kapitalist üretim sistemi içinde emek gücünün kendisini bir meta olarak alınıp satılabilmesi ve giderek insan sermayesi formunu alması, yaşamboyu öğrenmeyi ekonomik büyüme ve kalkınma tartışmaları içinde önemli bir konuma getirmekte, eğitim programlarında yeniden yapılanma ve yaşamboyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi 1970 sonrasında kalkınma ve ekonomik büyümenin temel anahtarlarından birisi olarak gösterilmektedir. Eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki dilin sürekli olarak yeniden kurulması ise bu alanda gerçekleştirilen bütün ulus devlet düzeyindeki “reform” ve yapısal dönüşümleri meşru bir zemine taşımaktadır.

Bütün bu tanımlamalar çerçevesinde yaşamboyu öğrenme, bireylerin kendilerini yenilemeleri için bir fırsat olarak sunulmakta, yeni beceriler kazanılması üzerinden ekonomik büyüme ve gelişmeye katkı yapacağı vurgulanmakta ve buna bağlı olarak demokrasinin gelişmesinde önemli rol oynayacağı belirtilmektedir³⁹. Ancak gelişme, ilerleme ve demokrasi kavramları bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak verecek şekilde kurgulanmamakta, kavram liberal piyasa demokrasisinin dayattığı koşullar ölçüsünde şekillenmektedir. Bu noktada temel problemlerden bir tanesi bireysel

³⁷ Peter Jarvis, “Globalisation, the Learning Society and Comparative Education”, **Comparative Education**, 36:3, 2010, s.352.

³⁸ Jarvis, 2010, s.353.

³⁹ Mustafa Aksoy, “Kavram Olarak Hayatboyu Öğrenme ve Hayatboyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni”, **Bilig**, Sayı:64, Kış, 2013, s.31.

gelişmeyi son derece merkezine alan bu kavramsal düzenekler içinde, mevcut eğitimin finansmanının nasıl sağlanacağı noktasında toplanmaktadır. Yaşamboyu öğrenme sadece okul eğitimi üzerine odaklanmamakta, aksine mevcut ana akım okul öğretimi sonrasında bireylerin eğitimlerine istedikleri ölçüde devam etmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Formel okul eğitimlerini tamamlayan bireyler, uzmanlaşmak istedikleri alan içinde herhangi bir devlet veya özel eğitim kuruluşlarına gidecek ve tercih ettiklerini bir eğitim programına katılım göstererek kendilerini geliştirebileceklerdir. Fakat bu eğitimin maliyeti ve finansmanı çoğunlukla bireyin sahip olduğu olanaklar çerçevesinde bir ulaşılabilirliği ortaya koymaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenmenin finansmanı ayrı bir tartışma alanı yaratmaktadır.

1.2. Yaşamboyu Öğrenmenin Finansmanı

Yaşamboyu öğrenme uygulamaları arasında, geleneksel kampüs öğrenimi, işyerinde açık öğrenme, modüler esnek öğretim programları ile öğrenme, yazışmaya dayalı uzaktan öğretim kurs ve sertifika programları, internet veya multi medya modülleri ile öğrenme gibi çok çeşitli uygulama araçları bulunmaktadır. Bu araçlar resmi ve gayri resmi olarak ayrılmakta, her modülün kendi içinde farklı alanlara referans verdiği belirtilmektedir. Yaşamboyu öğrenme programlarının her birinin böylesine çeşitlenmiş bir yapıda bulunmasının ise her alanın kendi içinde farklı şekilde finanse edilmesi gerektiği vurgusunu öne çıkartmış ve bireylerin eğitimlerini yaptıkları seçimler doğrultusunda kendilerinin finanse etmeleri gerektiği belirtilmiş, aktif bir yaşamboyu öğrenme politikasının geliştirilmesinde özkaynaklar doğrultusunda eğitimin sağlanmasının önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır⁴⁰.

Yaşamboyu öğrenmenin finansmanın temel olarak özel finansman aracılığı ile karşılanması öngörülmektedir. Ancak Dünya Bankası yaşamboyu öğrenmenin sürekli ve toplumun her kesimini kapsayacak bir eğitim olduğunu hatırlatmakta, dezavantajlı ve marjinal grupların sisteme dahil edilmesi amacı ile finansal olarak çeşitli yardım ve devlet müdahalelerinin bu gruplar için gerekli olacağını belirtmektedir. Böylelikle hem sistemin görece dengeli ve eşitlikçi olacağı savunulmakta, hem de eğitim ve işgücü piyasası içinde etkinliğin arttırılacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda devlet teşviklerinin bir bölümünün öğrenciye aktarılması gündeme gelmekte, öğrencilerin istedikleri alanda

⁴⁰ Toprak ve Erdoğan, s.74.

ilerlemelerinin mümkün olabileceği belirtilmekte, böylelikle rekabete dayalı, talep yönlü bir finansmanın mümkün olabileceği tanımlanmaktadır⁴¹.

Yaşamboyu öğrenmenin bireysel olarak finanse edilmesi gerektiği vurgusunun yanında, OECD yaşamboyu öğrenmeye kaynak sağlanması noktasında Dünya Bankası'nın söylemlerine benzer bir yaklaşım sergilemekte ve iki adet temel problemden söz etmektedir. İlk problem yaşamboyu öğrenmenin bütün basamaklarını kapsayacak şekilde yeterli düzeyde eğitimin nasıl verileceği ve bu alanlara nasıl yatırım yapılacağı noktasında ortaya çıkmaktadır. OECD yaşamboyu öğrenmenin ciddi boyutlarda maliyetli olduğuna vurgu yapmakta, genel eğitimin kamu harcamaları üzerinden sağlanmasını normal karşılamakla birlikte, yaşamboyu öğrenmenin bütün maliyetlerinin kamu kesimi tarafından finanse edilmesini eşitlik ilkesine karşı olacağı gerekçesiyle uygun bulmamaktadır. Bu noktada yaşam süresince giderek artacak olan eğitim maliyetlerinin bireysel olarak nasıl karşılanacağı ilk problem noktasını oluşturmaktadır. İkinci temel problem ise, elde edilecek eğitimin toplumsal olarak eşit dağılımı göz önüne almakta ve yaşamboyu öğrenmenin, uygulamalar dikkate alındığında, görece toplumun avantajlı kesimlerinin ulaşabildiği bir eğitim olmasına odaklanmaktadır. Bu nedenle eğer toplumsal olarak dezavantajlı grupların yaşamboyu öğrenmeye daha yüksek düzeylerde katılımları sağlanamaz ise sosyal ayrışma ve eşitsizliğin giderek genişleyebileceği vurgusu üzerine yoğunlaşmıştır⁴². Rapor kapsamında ifade edilen ikinci temel problem, bir ölçüde ilk problemin devamı ve bir anlamda yaşamboyu öğrenmenin finansmanı noktasında yaşanan paradoksun itirafını içermektedir.

Belirtilen temel problemlere yol açan birkaç farklı faktör ise yine aynı OECD raporu içinde ele alınmaktadır. Mevcut politikaların yetersizliği vurgulanmakta ve buna bağlı olarak özellikle yetişkin eğitimi içinde dengesizliklerin gözlemlendiği belirtilmektedir. Yetişkinler arasında gerçekleştirilecek eğitimin pedagojik olarak sistemli bir biçimde geliştirilmesinin gerekliliğinin altı çizilmekte, aynı zamanda yine yetişkinler arasında yaşamboyu öğrenmeye katılımın sağlanmasında en büyük problemin iş yaşam dengesi içinde aile bireylerinin ailevi sorumluluklarını da dikkate alacak esnek bir programın hazırlanması ve finansal olarak yeterliliğin nasıl elde edileceği tartışılmaktadır. Yaşamboyu öğrenmenin yüksek bir maliyeti unsuru olarak

⁴¹ Toprak ve Erdoğan, s.74.

⁴² OECD, **Co-Financing Lifelong Learning**, OECD Publications, Paris, 2004, s.9.

değerlendirilmesi, bu eğitimin elde edilmesinin önündeki en önemli bariyer olarak gösterilmektedir⁴³.

Bir diğer önemli finansman probleminin ise, yaşamboyu öğrenmeyi kapsayan aktörler arasındaki finansman dengesizliği nedeniyle ortaya çıktığı savunulmaktadır. Genel olarak yaşamboyu öğrenmenin finansmanının sadece bu eğitimi talep eden bireylere/emek gücüne yüklenmesinin ve devlet ve işverenlerin bu alana yatırımlarının simetrik olarak dağılmamasının optimal düzeyde bir yatırım oranına ulaşılmasını engellediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle 1990'lı yıllar içerisinde OECD tarafından ortak finansmanın sağlanması adına çeşitli ilkelerin benimsendiği gözlenmektedir. Bunlar arasında ilk olarak gelecekte toplumların yaşamboyu öğrenme yatırımlarına günümüzde olduğundan çok daha fazla yatırım yapmaları, finansal kapasitenin artırılması amacıyla başta eğitim bakanlıkları olmak üzere devlet mekanizmasının bütünü içinde ek kaynak yaratılması gündeme getirilmektedir. Piyasa mekanizması temelinde yaşamboyu öğrenme araç ve içeriklerinin tanımlanması, böylelikle hem bireyler hem de işveren için verimli bir eğitim programının oluşturulması ve son olarak günümüzde son derece yetersiz olarak tanımlanan dezavantajlı grupların yaşamboyu öğrenmeye dâhil edilebilmesini içeren programların geliştirilmesi beklenmektedir. Böylece dezavantajlı gruplarında yaşamboyu öğrenmeden faydalanabilir konuma gelmelerinin sağlanması hedeflenmektedir⁴⁴.

Yukarıda belirtilen temel ilkelerin özellikle finansman alanında hayata geçirilmesi noktasında çeşitli problemlerle karşılaşmış ve başarısızlıkla sonuçlanan politika alanlarında çeşitli reformlara gidilmesi öngörülmüştür. Bu amaçla 2003 yılında yaşamboyu öğrenmenin finansmanının kurgulanması, geliştirilmesi ve yeni yaklaşımların ortaya konulması adına Almanya'da "*Yaşamboyu Öğrenmenin Eş Finansmanına Sistemik Bir Yaklaşım*" adı altında uluslararası bir konferans düzenlenmiş ve yeni politika olanakları değerlendirilmiştir. Konferansta birçok farklı ülkeden bakanlar, hükümet yetkilileri, eğitim kurumlarının temsilcileri, sosyal taraflar, araştırmacılar ve ulusal ve uluslararası kurumların temsilcileri yer almıştır. Farklı tarafların böyle bir konferans içinde yer almasının yeni stratejiler geliştirilmesinde kilit öneme sahip olacağı belirtilmiş, yaşamboyu öğrenmenin finansmanı açısından çok yönlü bir perspektif ortaya konulması hedeflenmiştir.

⁴³ OECD, 2004, s.16.

⁴⁴ OECD, 2004, s.30.

Konferansın temel amacı yaşamboyu öğrenmenin finansmanında geçmişte hayata geçirilen politikaların ortaya koyduğu tecrübeler doğrultusunda yeni stratejileri tanımlamak ve politika araçlarını ayrıntılandırmak olarak belirtilmiştir. Bu amaç için ortaya konulan temel politika içeriği ise; toplumu kapsayan her sektörde yaşamboyu öğrenime katılımı destekleyecek yeni yolların bulunması ve yaşamboyu öğrenmeyi içeren alanlarda elde edilen faydanın ne kadar olduğunun her aktörü kapsayacak şekilde ölçümünü gerçekleştirilebilmesidir. Aynı zamanda finans kurumlarının yaşamboyu öğrenmeyi destekleme noktasındaki potansiyel rollerinin içeriği, yaşamboyu öğrenmenin ortaklaşa finansmanın oluşturulabilmesi amacıyla sosyal, politik ve kurumsal çevrenin geliştirilmesi öngörülmektedir. Sosyal tarafların (sendikalar, işverenler ve sivil toplum örgütlerinin) rollerinin belirlenmesi, eğitimin uluslararasılaşması ve emek hareketliliği ile eş finansman mekanizmaları arasındaki ilişki, eş finansmanın sağlanmasında eğitimin fonlanması, vergilendirme, sosyal fayda ve politika alanları arasındaki uyumluluk değerlendirilmektedir. Son olarak ise yaşamboyu eğitimi sağlayacak olan tarafları kapsayacak talep yönlü finansmanın sağlanması için uygulamaların geliştirilmesi adına politika araçları tanımlanmaktadır⁴⁵.

Tanımlanan ilkeler doğrultusunda konferans sonrasında temel anlaşma alanları belirlenmiştir. Bu anlaşma alanları kapsamında yaşamboyu öğrenmenin hem bireyler hem de devletler açısından hayati önem taşıdığı vurgulanmış, devletler, işverenler ve bireyler tarafından ortak olarak finanse edilebilecek bir yapının kurulması ve bunu destekleyecek kurumsal düzenlemelerin yapılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Aynı zamanda emek hareketliliğini destekleyecek şekilde yatırım olanaklarının artırılmasının gerekliliği savunulmuş ve bu yatırımların sadece ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde ortak bir çerçevede gerçekleştirilmesi gerektiği tanımlanmıştır. Sonuç olarak yaşamboyu öğrenmenin finansmanının felsefesi, maliyetlerin sürece dahil olan aktörler tarafından ortak olarak karşılandığı ve devletlerin bu alanda çeşitli desteğinin bulunmasının gerekliliğini vurgulayan bir çerçevede yeniden şekillenmiş, piyasa mekanizmasının işleyişine olan güven her ne kadar tartışmalar içinde korunsada aynı zamanda yaşamboyu öğrenmenin sadece piyasaya bırakılmayacağı belirtilmiş ve mevcut katılımın artırılması adına hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yeni politika araçlarının tanımlanarak güçlü kurumsal yapılar dahilinde finans araçlarının

⁴⁵ OECD, 2004, s.54.

çeşitlendirilmesi öngörülmüştür⁴⁶. Özellikle finansman konusundaki bu yaklaşım, 1990'lardan sonra gözlemlenen devlet/piyasa ilişkisinin de önemli bir örneğini ortaya koymaktadır. Yaşanan dönüşümün niteliği ve devlet müdahaleleri ile sermaye birikimi arasındaki ilişki bir sonraki bölüm kapsamında detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Yeniden tanımlanan ölçütler çerçevesinde yaşamboyu öğrenmenin finansmanın sağlanması adına güçlü yapısal reformlar gerçekleştirilmesi temel alınmış ve kurumsal düzeneklerin yeni araçlar ile uyumlu hale getirilmesi istenmiştir. Özellikle 1990'lı yıllarda hayata geçirilen politikaların yetersiz ve verimsiz olduğu belirtilmiş, buna bağlı olarak tanımlanan yeni araçların verimlilik ve ölçülebilirlik sorununa çare olabileceği savunulmuştur. Ancak genel olarak finansman noktasında her ne kadar eş finansman esas alınarak ortak bir yapı kurulmaya çalışılsa da özellikle erken kapitalistleşmiş ve geç kapitalistleşmiş ülkeler arasındaki yapısal farklılıklar her bölge içinde aynı enstrümanların kullanımına olanak vermemekte, uygulama aşamalarında ilerleme yavaş olarak gözlemlenmekte ve bireyler eğitimlerinin genellikle kendileri finanse etmektedirler.

Yaşamboyu öğrenmenin finansmanının bireyler tarafından karşılanması gerektiği vurgusu, özellikle toplumsal güç ilişkilerinin yeniden üretiminin sağlanmasında önemli bir etken olarak gösterilebilmektedir. Bilginin ve öğrenmenin kapitalist gelişme algısı içindeki değişen konumu ve ilerlemenin bir aracı olarak gösterilmesi, aslında finansallaşma üzerinden kimin ilerleyeceğinin ve "gelişeceğinin" de önceden belirlendiği bir ilişki biçimini ortaya çıkartmaktadır. Böylece bireyselliğe yapılan vurgunun güçlenmesi üzerinden mevcut toplumsal ilişkilerin devamlılığı garanti altına alınmaktadır. Yaşamboyu eğitime dair geliştirilen bütün politika araçları, toplumda eğitime ulaşılabilirliği arttırmayı temel hedef olarak göstermekte ancak belirtilen bu ulaşılabilirlik süreçleri bireyler tanımlanan maliyetleri kendileri karşılayabildikleri sürece anlamlı olmaktadır. David Harvey, bu süreci sermaye birikiminin toplumsal yeniden üretim politikalarında meydana gelen dönüşüm ile açıklamaktadır. Özellikle refah devleti politikalarının baskın olduğu dönemlerde emek gücünün yeniden üretimi büyük çoğunlukta devletin kendi politikaları neticesinde belirlenmekte ve bunun maliyeti sermaye, emek gücü ve devlet arasında bölüşülmekteydi. Ancak 1970'lerden itibaren sermaye birikiminin kâr elde etme amacı ile yeni alanlara ihtiyaç duymaya başlaması,

⁴⁶ OECD, 2004, s.58-60.

emek gücünün yeniden üretiminin maliyetinin yine emek gücünün kendisine bırakıldığı bir yapıyı ortaya çıkartmaktadır⁴⁷.

1.3. Yaşamboyu Öğrenme Kavramı ile İlgili Ana Akım Yaklaşımlar

Yaşamboyu öğrenmeye dair yaklaşımlar daha önceki bölümlerde belirtildiği üzere daha çok ekonomik yönlü olarak birey gelişimine odaklanmakta ve buna bağlı olarak bireylerin üretim sürecinde daha fazla değer yaratacak konuma gelmeleri hedeflenmektedir. Yeniden tanımlanan ekonomik büyüme ve kalkınma idealleri doğrultusunda neoliberal yaklaşımlar üzerinden teorize edilen “sosyal sermaye” ve “insan sermayesi/beşeri sermaye” kavramları ise yaşamboyu öğrenmeye dair ana düşünce sistemlerini oluşturmaktadır.

Öğrenme süreçleri ilk andan itibaren sosyal alanda bir etkileşimi beraberinde getirmekte, buna bağlı olarak kurulan ilişkiler önem kazanmakta, aynı zamanda bu alanda kurulacak olan bağlar aracılığıyla bireylerin geleceğini şekillendirdikleri vurgulanmaktadır. Hem sosyal sermaye hem de beşeri sermaye kavramları esas olarak bireylerin eğitim alanına girdikleri andan itibaren araçsallaştırdıkları kavramlar olarak gösterilmektedir. Beşeri sermaye kavramı Theodore W. Schultz tarafından ikinci dünya savaşının ardından teorize edilmiş ve ulusal düzeyde gelişmenin sağlanabilmesinin, eğitim alanına yapılacak önemli müdahaleler aracılığı ile gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. Aynı zamanda bu süreç bireylerin kendilerine yaptıkları bir “yatırım” olarak tanımlanmış ve edinilen her becerinin bireylerin elde edecekleri geliri arttıracığı ifade edilmiştir⁴⁸. Böylelikle ulusal eğitim sistemi yerini giderek insan kaynakları sisteminin ilerleyişine bağımlı bir hale getirmiştir⁴⁹.

Sosyal sermaye kavramı ise bireylerin belirli gruplara ait olmalarından kaynaklı olarak elde ettikleri bir sermaye biçimi olarak ortaya çıkmakta ve kurulan ilişki biçimleri ile bireylerin içinde buldukları ağlar sosyal sermayelerini tanımlanmaktadır. Pierre Bourdieu, sosyal sermaye kavramını az ya da çok kurumsallaşmış, karşılıklı tanıma ve tanınma ilişkileri üzerinden ilerleyen ve bu ağlar ile bağlantılı olarak sahip olunan güncel

⁴⁷ David Harvey, **Asi Şehirler - Şehir Hakkından Kentsel Devrime Doğru**, Ayşe Deniz Temiz (çev.), İstanbul: Metis Yayıncılık, 2012, s.139.

⁴⁸ Theodore W. Schultz, **Investment in Human Capital**, London: The Free Press, 1971, s.110.

⁴⁹ Rosemary Preston ve Caroline Dyer, “Human Capital, Social Capital and Lifelong Learning: An editorial introduction”, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 33:4, 2003, s.429.

ve potansiyel kaynaklar olarak tanımlamaktadır⁵⁰. Çeşitli sosyal ağlara üyelik, ortak değerler sisteminin paylaşılması, sosyal sermaye kavramsallaştırmasının merkezinde yer almaktadır. Kurulan ilişki ağları bir toplum içerisinde bireylere çeşitli faydalar sağlamakta, aynı zamanda bireye topluluğun ilişki ağında bulunmasından kaynaklı olarak çeşitli sorumluluklar yüklemektedir⁵¹. Sosyal sermaye ilk olarak ilişki ağlarının genişlemesi ardından ise bu ağların maddi alan ile bağlarının kurulması üzerinden ortaya çıkmakta ve büyümektedir. Böylelikle sosyal sermayenin, bireyler arasında etkileşimin sağlanmasında rol oynayarak bilgi ve becerilerin aktarılmasını kolaylaştırdığı, aktif ve sürekli öğrenmeyi teşvik ettiği savunulmaktadır⁵². Bu nedenle bireylerin önceden sahip oldukları sosyal sermayelerinin beşeri sermaye üzerinde etkili olduğu ifade edilmekte, ilerleyen süreçlerde sosyal sermayenin bireylerin beşeri sermayelerini arttırmalarında belirleyici güce sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Özellikle erken kapitalistleşmiş ülkeler ile geç kapitalistleşmiş ülkeler arasında bulunan yapısal ve kurumsal farklılıklar, sosyal sermayenin de bu coğrafyalar üzerinde farklı çizgilerde seyretmesine neden olmuş, buna bağlı olarak ise uygulanacak olan politika araçları değişim göstermiştir. Kaynaklara sahip olma ve bunların kurumsal olarak yapılandırılmasının sağlanması noktasında belirli parametrelerin eksikliğinin veya yetersizliğinin ekonomik alanda büyümeyi hedefleyen eğitim politikalarının uygulanmasını sınırladığı vurgulanmaktadır. Yeterli düzeyde eğitim politika ve planlamasının bulunmaması ise “insan sermayesine” istenilen yatırımın gerçekleştirilememesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle beşeri sermaye kavramının sosyal, kültürel ve politik kaynakların geliştirilmesi ile paralel bir şekilde var olabileceği belirtilmektedir⁵³.

Beşeri sermaye ve sosyal sermaye arasındaki ilişki genel olarak sosyal sermayenin beşeri sermayeyi de içeren bir yapıda şekillendiği kabulü üzerinden kavramı tartışmaya açmakta ve aslında beşeri sermaye ile sosyal sermaye arasında döngüsel bir ilişkinin var olduğu belirtilmektedir. Eğer beşeri sermaye bireylerin ekonomik kapasitelerini gerçekleştirecekleri güç olarak gösterilirse, bu durumda sosyal sermaye bu

⁵⁰ Selman Yarıcı, “Pierre Bourdieu’da Sosyal Sermaye Kavramı”, *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:1, 2011, s.131.

⁵¹ John Field, *Social Capital*, Second Edition, London: Routledge, 2008, s.4.

⁵² H. Eylem Kaya, *Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara, 2010, s.40.

⁵³ Preston ve Dyer, s.429.

uygulamaların gözlemlenebileceği, kurulan ilişkilerin hayata geçirilebileceği bir ortamı yansıtmaktadır. Beşeri sermaye ile birlikte edinilen beceri setleri doğrusal bir ilerleme alanına işarete etmekte, sosyal sermaye ise bütün bu beceri setlerinin tecrübe edilmesine bağlı olarak bireyler ile gruplar arasındaki ilişkileri tanımlamaktadır⁵⁴.

Öğrenme süreçleri yapısal özelliği gereği sosyal sermayenin bir uygulama alanı olarak ortaya çıkmakta ve bireylerin çok küçük yaşlardan itibaren eğitim üzerinden oluşturdukları ilişkiler yetişkinlik ve sonrası dönemlerde de bireylerin yaşantılarını etkilemektedir. Yaşamboyu öğrenme ise, bireylerin düzenli olarak yeni beceriler edinmelerini sağlayacak bir sistem olarak sunulmakta, hem bireylerin kazanılan yeni nitelikler sayesinde beşeri sermayelerini arttıracakları belirtilmekte, hem de yaşamboyu eğitim sistemi içinde kendilerini konumlandırarak olan bireylerin kurumsal ve enformel düzeyde yeni ilişki ağları geliştirecekleri ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak ana akım yaklaşımlar yaşamboyu öğrenmenin, bireyleri düzenli biçimde sosyal ve beşeri olarak adlandırılan iki sermaye formunu geliştirmeye zorlayacağı vurgulanmakta, böylelikle bireysel, toplumsal, kültürel ve ulusal düzeyde gelişmenin kaçınılmaz olacağı savunulmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte giderek beşeri sermaye yaklaşımı daha fazla ön plana çıkmış çıkmaya başlamış, bilginin ve emek gücüne yapılan eğitim yatırımlarının ülkelerin kapitalist gelişmeye entegrasyonlarında itici gücü oynadığı belirtilmiştir. Bireylerin emek güçleri ile üretim süreçlerine direkt olarak yer almaları noktasında elde ettikleri her becerinin artı bir sermaye olarak tanımlanmaya başlaması, emek gücünün kendisine eğitim alanında yaptığı yatırımların artması ile sonuçlanmış, yaşamboyu eğitim uygulamaları hızlanmıştır. Bilgi, üretim sürecinde yeni bir güç olarak gösterilmiş, üretime değer katabilecek her bilgi, ona sahip olan emek gücü tarafından bir yatırım alanı olarak görülmeye başlamıştır.

Üretim aşamalarında emek gücünün sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübelerin artması ile giderek daha verimli üretim süreçlerine ulaşıldığı vurgulanmakta⁵⁵, aynı zamanda emek gücünün yaşamboyu eğitim aracılığı ile yeni teknoloji ve üretim sistemlerine daha kolay adapte edilebildiği belirtilmektedir. Aynı zamanda düzenli olarak elde edilen eğitimler aracılığı ile üretim aşamalarında daha rasyonel değerlendirme

⁵⁴ Preston ve Dyer, s.430.

⁵⁵ Peter F. Drucker, **Kapitalist Ötesi Toplum**, Belkıs Çorakçı (çev.), İstanbul: İnkılap Kitapevi, 1994, s.260.

araçlarına da sahip olunduğu savunulmaktadır⁵⁶. Sermaye birikiminin 1970’li yıllardan itibaren yeniden yapılanması ve birikim sisteminde meydana gelen dönüşümler sadece beşeri sermayeyi sosyal sermayeye göre daha fazla ele alınır bir konuma getirmemiş, ayrıca sosyal sermayenin kendi içinde yeniden tanımlandığı bir yapıyı da oluşturmuştur. Örneğin 1980’li yıllardan itibaren Dünya Bankası sosyal sermaye kavramını “sermayenin sosyalleşmesi” üzerinden değil, “sosyalın sermayeleşmesi” kavramsallaştırması üzerinden değerlendirmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde yerel olanın kendi içinde dönüşümü ve her koşula adaptasyonu sağlayabilecek bir emek gücü esnekliği meşru bir zemine oturmaktadır⁵⁷.

OECD de “Beşeri Sermaye Yatırımı” isimli raporunda yaşamboyu öğrenme ile büyüme arasındaki ilişkiyi bireysel olanın kendi içindeki gelişimi üzerinden kurmaktadır. Yaşamboyu öğrenme uzun süreli ve istikrarlı ekonomik büyümenin anahtarı olarak gösterilmekte, ancak bu alanda gerçekleştirilecek olan uygulamaların sadece eğitim bakanlıkları özelinde sağlanamayacağı belirtilmektedir. Ayrıca yaşamboyu öğrenme uygulamaları sayesinde bireylerin yeni beceriler elde ederek işgücü piyasasında daha rekabetçi bir konuma geldikleri vurgulanmakta, kapitalist gelişme için son derece önemli bir özellik olan rekabetçi işgücü piyasaların yaratılması sayesinde emek gücünün gelişmesinin kaçınılmaz olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme uygulamaları bilgi toplumu olarak adlandırılan 1970 sonrası toplum modelinde büyümenin temel belirleyeni olarak gösterilmektedir⁵⁸.

Yaşamboyu öğrenmenin, özellikle düşük ücretli çalışma ve yüksek işsizlik oranları ile mücadelede öneminin vurgulandığı raporda, beşeri sermayeye yapılacak olan yatırımlar sayesinde mevcut sosyal sorunların yaşamboyu öğrenme politikalarının beşeri sermaye ile paralel olarak ele alınması neticesinde çözülebileceği belirtilmektedir. Beşeri sermayeye dönük olarak geliştirilecek uygulamalar sadece ekonomik büyüme ve iktisadi kalkınma üzerine odaklanmamakta, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi de sağlayıcı bir faktör olarak gösterilmektedir. Belirtilen politika araçları, ülkeler, firmalar ve bireyleri kapsayan heterojen bir yapıyı öngörmektedir. Ancak her ne kadar mevcut politika araçlarının bütünlüklü bir yapıda ortaya konulması gerektiği vurgulansa da, tanımlanan yaşamboyu öğrenme uygulamalarına toplumsal kesimlerin ulaşımı noktasında daha önce

⁵⁶ Kaya, s.41.

⁵⁷ Kaya, s.41.

⁵⁸ OECD, **Human Capital Investment**, OECD Publications, Paris, 1998, s.8.

belirtilen finansman ve sermaye gerekliliği düşünöldüğünde kurgulanan politika önerilerinin tartışmalı bir noktada bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Uygulanacak olan politikalar beşeri sermayeyi diğer yatırım alanları gibi mevcut sermayenin değeri olarak daha fazla “çıktı” sağlayacağı bir konumda ele almakta, bireyin yeni beceri setlerine sahip olmasında ulaşılabilirliği artırma vurgusu temel alınsa da, uygulama içinde mevcut söylemin yeterliliği mümkün görünmemektedir.

Belirtilen ölçütler içerisinde beşeri sermaye yaklaşımı yaşamboyu öğrenmeye paralel olarak sadece formel eğitim sistemi içinde tanımlanmamakta, bireyin değer yaratma adına kullanabileceği bütün nitelikleri içermektedir. Aynı zamanda beşeri sermayenin yaşamboyu öğrenme ile karşılıklı ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda ekonomik olanın temel alındığını gözlemek mümkün olmaktadır. OECD beşeri sermaye tanımını, “*bireylerin ekonomik aktivitelerini şekillendiren sahip oldukları bilgi, yetenek ve yeterlilikler*”⁵⁹ olarak açıklamakta ve bireysel gelişime yapılan vurgu yerini ekonomik olana bırakmaktadır.

Uluslararası kuruluşların vurguladıkları formel politika araçları ve stratejileri aynı zamanda bu alanda meydana gelen emek sermaye ilişkilerini ve üretim süreçlerini de etkilemekte ve dönüştürmektedir. Küreselleşme sürecinde yeniden tanımlanan ölçütler doğrultusunda sermayenin uluslararası alanda yapılanma stratejisinde daha parçalı bir yapı meydana gelmiş, firmalar yerel ve uluslararası düzeyde emek gücü ile kurdukları ilişkiyi yeniden belirlenen normalar üzerinden tanımlamaya başlamışlardır. Sermaye birikiminin yeniden yapılanma sürecinde yaşamboyu eğitim politikaları endüstri ilişkileri sisteminin de kendi içindeki dönüşümü sağlayacak bir oluşumu beraberinde getirmiş ve insan kaynakları yönetimi beşeri sermaye olgusuna paralel bir biçimde gelişme göstermiştir.

Neoliberal ekonomi politikaların hayata geçirilmesi ile birlikte firmalar kendi eğitim programlarını geliştirmeye başlamışlar ve şirket içi eğitimler üzerinden emeği daha nitelikli ve buna bağlı olarak daha esnek bir yapıya kavuşturmayı hedeflemişlerdir. Yaşamboyu eğitim uygulamalarına bağlı olarak tanımlanan yeni insan kaynaklarına dayalı yönetim anlayışı, çalışanların yeni teknoloji ve gelişmelere adaptasyonunun bir aracı olarak gösterilmiştir. Geliştirilen teknolojilerden maksimum faydanın sağlanabilmesi adına beşeri sermayeye yapılacak olan yatırımların en az fiziksel

⁵⁹ OECD, 1998, s.8.

sermayeye yapılacak olan yatırımlar kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Schutze, yeniden tanımlanan bu süreç ile ilgili olarak, yetişkin eğitiminin önemli bir noktada bulunduğunu vurgulamakta ve yeni geliştirilen süreçlere adaptasyonun ve esnekliğin sağlanmasının gelişmenin araçlarını tanımladığını belirtmektedir. Kamu ve özel sektörün bu alanda ortak politikalar ortaya koyması ve yeni eğitim teknolojilerinin kullanılmasının gerekliliğini belirten Hans Schutze, böylelikle yetişkinlerin yeni süreçlere aktif ve etkin bir şekilde katılımının sağlanabileceğini vurgulamaktadır⁶⁰.

Bu nedenle insan kaynaklarının esnek ve her koşula uyum sağlayabilen işçiler yaratma hedefi kapsamında yaşamboyu öğrenme ile arasında katı bir ilişki ağının kurulması zorunlu olmuştur. Yeniden tanımlanan sermaye birikimi ölçütleri doğrultusunda bilgiye dayalı toplumsal gelişme kaçınılmaz olarak gösterilmekte, yaşamboyu öğrenmeye dayalı uygulamaların insan kaynakları yönetiminin hızla dönüşen acil ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir konumda bulunması istenmektedir. Beşeri ve sosyal sermaye yaklaşımları çerçevesinde kendisini var eden ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları aracılığıyla piyasa gerçekliğine entegre edilen yaşamboyu öğrenme, kurulan ilişkinin yapısı dikkate alındığında, insani yönünü tartışmaların dışında bırakan bir çerçeveye oturmuştur.

Belirtilen beşeri ve sosyal sermaye yaklaşımları çerçevesinde devletin hangi konumda bulunacağı ise tanımlanan uygulama ve kavramlaştırmalardan bağımsız olarak ele alınamamaktadır. Neoliberal politikalarla beraber devlet mekanizmasına biçilen müdahaleci olmayan, sadece temel işleyişi düzenleyen devlet modeli, yaşamboyu eğitim uygulamalarında da aynı şekilde varlığını sürdürmektedir. Mevcut uygulamalara katılım ve nitelik edinme bireysel tercihlere bağlı olarak tanımlanmış, finansman ve kaynak geliştirme noktasında bireylerin sahip olduğu olanaklara paralel olarak ilerleyen bir sistem gözetilmiştir. Aynı zamanda neoliberal devlet anlayışı, sermaye birikiminin sağlanması adına altyapının kurulmasını hedeflemekte ve bunun sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu amaçla “insan kaynaklarının geliştirilmesi”, yatırım olanaklarını arttıran ve uluslararası alanda “rekabetçi bir emek gücünün” yaratılmasını sağlayacak bir araç olarak gösterilmektedir. Devletin insan kaynaklarının geliştirilmesine dair böyle bir yaklaşıma sahip olması ise eğitim kavramını, toplumsal olan niteliğinden kopararak,

⁶⁰ Hans Schutze, “Human Resource Development: Education and the World of Work”, **Developing Resourceful Humans: Adult Education within the Economic Context**, Lynn Ellen Burton (ed.), London: Routledge, 1992, s.46.

bireysel olana dair vurgunun arttığı ve meşrulaştığı bir zemine kavuşturmuştur. Eğitim bu yaklaşım çerçevesinde sosyal alanda tanımlanan bir gereklilik ve sorumluluk olma halinden, toplum içindeki her bireyin kendisi ile ilgili kararları verdiği bir özgürlük alanı olarak gösterilerek bireysel bir sorumluluk olarak tanımlanmıştır⁶¹.

Devletin bu alanda göstermiş olduğu yaklaşım aynı zamanda sosyal refah devleti anlayışının da parçalandığının bir göstergesi olarak belirtilebilmekte, yaşamboyu öğrenme bu alanda devletin etkinliğinin azaltılmasının meşrulaştırma aracı olarak gösterilebilmektedir⁶². Devletin eğitim alanındaki etkinliğinin giderek liberal piyasa koşullarına bağlı olarak dizayn edilmesi, bireylerin ekonomik ve kültürel alanda bağımsız bir şekilde yaptıkları seçimler olarak yansıtılmaktadır. Böylece yaşamboyu öğrenme ile bireyler arasında kurulan ilişki, piyasa ile tüketicilerin kurduğu, ön koşulları bulunmayan bir ilişki biçimi olarak ele alınmaktadır.

Neoliberal politikaların yükselişi ile birlikte hayata geçen yaşamboyu öğrenme uygulamaları, belirtilen diğer düşünce sistemlerinde olduğu gibi dinamik bir yapıda tanımlanabilecek olan sosyal demokrat yaklaşımlarında dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Daha önceki dönemlerde UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların yaşamboyu öğrenmeye dair kendi içinde meydana gelen dönüşüme benzer bir biçimde, sosyal demokrat yaklaşımlarda da refah devleti uygulamalarına referans verecek biçimde kurgulanan devlet müdahaleciliği yerini teknolojik gelişmelere ve küresel rekabet koşullarına adapte olabilen stratejilerin geliştirilmesine odaklanmıştır⁶³. Kökleri refah devleti uygulamalarında gözlemlenebilecek olan yaşamboyu öğrenmeye getirilen sosyal demokrat yaklaşımlar, küreselleşme süreci ve bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeler ile birlikte giderek küresel arenada aynı sorun içeriklerini sınırlayan bir yapıya kavuşmuştur. Buna bağlı olarak ise her ne kadar ülkeler arasındaki gelişme farklılıklarına dair vurgular bulunsada teknolojik determinizm ve küresel rekabet söylemi üzerinden benzer ulusal politika stratejilerinin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir⁶⁴.

⁶¹ Kaya, s.41.

⁶² Kaya, s.43.

⁶³ Colin Griffin, "Lifelong Learning and Social Democracy", **International Journal of Lifelong Education**, 18:5, 1999, s.331.

⁶⁴ Griffin, s.339.

1.4. Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Bilginin toplumsal ilerlemenin bir aracı olarak tanımlanması ve küreselleşme süreci ile birlikte evrensel değerler sistemi oluşturabilme özelliği, yaşamboyu öğrenme programlarının etkileşime girdiği toplumlar nezninde hızlı bir şekilde kabul görmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Ancak yaşamboyu öğrenme ile son derece yakın bir ilişki içinde tanımlanabilecek olan yetişkin eğitimi, mevcut belirtilen süreçlerin çok daha öncesine dayalı bir geçmişe sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda kavram birçok noktada yaşamboyu öğrenmeye eşdeğer bir anlamda kullanılmakta ve aslında yetişkin eğitimi ve yaşamboyu eğitim arasındaki dönemsel dönüşüm ilişkisinin kurulması zorlaşmaktadır.

Örneğin Mustafa Aksoy, yaşamboyu öğrenme politikalarının başlangıcının 1919 yılında İngiltere’de silahlı kuvvetler ve önemli sanayilerde görev alan yetişkinlerin hızlı bir şekilde eğitiminin sağlanmasını amaçlayan “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği”nin kuruluşu üzerinden gözlemlenebileceğini vurgulamaktadır. Dernek, 1919 yılında yayınladığı raporda yetişkin eğitimini hayat boyu devam eden milli bir amaç olarak tanımlamış, 1929 yılında “Dünya Konferansı” adı altında bir toplantı gerçekleştirmiştir. II. Dünya Savaşı’na kadar geçen dönem içinde yetişkin eğitimi gönüllülük esasına dayalı olarak devam etmiş, ülkelerin bu alana dair sistematik olarak bir kaynak aktarımı söz konusu olmamıştır. Ancak yine de Almanya ve Danimarka’da teşvik mekanizmalarını içeren çeşitli uygulamaların bulunduğu belirtilmektedir⁶⁵.

Gerçekleştirilen uygulamalar doğrultusunda yetişkin eğitiminden başarılı sonuçlar elde edildiği vurgulanmış, buna bağlı olarak 16 Haziran 1949’da ikinci uluslararası yetişkin eğitimi konferansı Danimarka’nın Elsinore şehrinde toplanmıştır. İkinci büyük konferansın ardından 11 yıl sonra ise Kanada’nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde “Değişen Bir Dünya’da Yetişkin Eğitimi” adlı konferansta 51 ülke temsil edilmiş ve yetişkin eğitiminin değişen dünya ile kuracağı ilişki yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Bu konferans çerçevesinde meslek eğitimi de yetişkin eğitiminin bir parçası olarak görülmüş ve yaşamboyu öğrenme politikaları devletlerin oluşturdukları eğitim politikaları çerçevesinde bir amaç olarak ilk kez ele alınmıştır⁶⁶. Yetişkin eğitimin tanımlanmasına dair ilk önemli değişimin görüldüğü ve sistematik politika araçlarının gerekliliğinin vurgulandığı konferansın, ilerleyen yıllarda sermaye

⁶⁵ Aksoy, s.28.

⁶⁶ Aksoy, s.29.

birlikimde ortaya çıkacak olan yapısal dönüşümlerin gerekliliklerine bir hazırlık niteliği taşıdığı söylenebilmektedir.

Bu bağlamda değişen süreçler ile uyumlu olarak OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar yetişkin eğitime dair yeni tanımlamalar ortaya koymuş, yaşamboyu öğrenme olgusu giderek yetişkin eğitimi kavramını içeren bir özellik kazanmaya başlamıştır. 1972 yılında gerçekleştirilen Tokyo Konferansı bu anlamda özel bir öneme sahiptir. Konferans “Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Yetişkin Eğitimi” olarak adlandırılmış ve yaşamboyu öğrenme uygulamaları içinde yetişkin eğitimi adına nasıl politika araçları kullanılabilir ve eğitim sistemleri oluşturulabilir katılımcı ülkeler tarafından tartışılmıştır. Tokyo Konferansında alınan kararlara göre, yetişkin eğitime dair yasal önlemler alınmalı ve yetişkin eğitimi yaşamboyu öğrenmenin bir parçası olarak görülmelidir. Yetişkin eğitimi hizmetleri geliştirilmeli, yaşamboyu eğitim anlayışı yetişkin eğitiminin normal akademik öğrenime bir alternatif oluşturmanın ötesinde bir anlam taşıdığı vurgulanmaktadır. Aynı zamanda yetişkin eğitimi ile örgün eğitimin birbirini besleyen bir ilişki içinde bulunması gerektiği ve iki sektör arasında sürekli fikir alışverişine dayanan bir ilişki ağının kurulması gerektiği belirtilmektedir. Yetişkin eğitiminin tek başına bir bütün olarak ele alınmaması gerektiği, yaşamboyu eğitimin altında gelişen bir sistem olarak yetişkin eğitiminin geliştirilmesi hedef alınmaktadır. Böylece aynı zamanda yaşamboyu öğrenmenin de bir sistem olarak yetişkin eğitimi de içeren bütünsel bir yapıya kavuşacağı savunulmaktadır⁶⁷.

Yetişkin eğitime dair yaklaşımlarda meydana gelen dönüşümler UNESCO ve OECD'nin tanımlamaları üzerinden de takip edilebilmektedir. 1976 tarihli “Yetişkin Eğitiminin Geliştirilmesi ile ilgili UNESCO Tavsiyesi” isimli eserde yetişkin eğitimi “içeriği, düzeyi, yeri ve yöntemi ne olursa olsun yetişkin olarak addedilen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine veya bu yeteneklerine yeni bir yön vermelerine, bilgilerini çoğaltmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini arttırmalarına tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişim bakımından hem de dengeli, bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak tanıyan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü” kapsayacak bir şekilde kullanılmıştır⁶⁸.

OECD ise yetişkin eğitimi ile ilgili olarak 1977 yılında yayınladığı çalışmasında yetişkin eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşı artık okula gitmek

⁶⁷ Aksoy, s.29.

⁶⁸ Kaya, s.53.

olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını veya ilgisini tatmin etmek üzere, özellikle düzenlenen faaliyetleri ya da programları kapsayacak şekilde tanımlamaktadır. Bu faaliyetlerin ve programların kapsamına, resmi ve resmi olmayan öğrenme, kişilerin bir meslek sahibi olmak için katıldığı mesleki eğitim, herhangi bir meslek grubunda çalışan kimselerin iş yaşamlarındaki verimliliklerini arttırmak, mesleki gelişmeleri takip etmek ve kendilerini geliştirmek için almak istediği eğitim, yetişkin kişinin genel ya da sosyal amaçlara yönelik talep ettiği eğitim gibi eğitim türleri girmektedir⁶⁹.

Yapılan tanımlamalar çerçevesinde genel anlamda eğitim kavramının içeriğinde olduğu gibi yetişkin eğitimi de değişen dünya koşullarına uygun bir yapıda yeniden tanımlanmaya başlamış, sermaye birikiminin dönüşümü ve toplumsal alanda emek ihtiyacının farklı bir boyuta ulaşması yetişkin eğitiminin de içeriğini değiştirmiştir. Temel olarak yaşanan dönüşümlere ayak uydurabilecek yetişkinler yaratmayı hedefleyen bu eğitim programları genel olarak bireylerin toplum ile kurdukları ilişki biçimine çok fazla odaklanmamakta, bireylerin ekonomik olarak sürece entegrasyonunu hedeflemektedir. Yaşamboyu öğrenme böyle bir çerçevede, yetişkin eğitimi ile bütünleştiği ölçüde istihdam edilebilirlik tartışmalarını yoğunlaştırarak merkezine alan bir kapsama sahip olmuştur.

Aynı zamanda yetişkin eğitimi, eğitimi elde etmek isteyen bireylerin sosyal özellikleri düşünüldüğünde, görece örgün eğitim sistemine göre daha sistematik bir bütünlük içinde ve daha örgütlü olarak gerçekleştirilmesi gereken bir eğitim sistemini ifade etmektedir. Jarvis, yetişkin eğitiminin, yetişkinlerin öğrenme sürecinin farklılığı, özel eğitim hedeflerine ulaşmak adına çeşitli kurumlar tarafından farklı eğitim uygulamalarının organize edilmesi ve sosyal pratik alanının oluşturulması şeklinde üç temel zorluk alanının bulunduğu işaret etmektedir⁷⁰. Bütün bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda yetişkin eğitimi toplumsal ilerlemede ve değişen dünyanın bireyler tarafından takip edilebilmesinde önemli bir noktada bulunmaktadır. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi çok karmaşık bir yapıda meydana gelmekte ve kurumsal düzeyde sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir.

⁶⁹ OECD, **Learning Opportunities for Adults**, OECD Publications, Paris, 1977, s.7.

⁷⁰ Peter Jarvis, **Adult Education and Lifelong Learning**, Third Edition, New York: RoutledgeFalmer, 2004, s.45.

Sonuç olarak mevcut dönüşümlere paralel bir şekilde yetişkin eğitimi de giderek yaşamboyu öğrenme politikaları içerisinde yer almaya başlamıştır. Bu nedenle eğitim kavramının kendi özelinde meydana gelen dönüşümlerde görüldüğü gibi özel bir alan olarak yetişkin eğitimi de kendi içinde bireylerin yaşadıkları toplumsal dönüşümlere daha kolay bir şekilde adaptasyonunu ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak bir düzlemde ele alınamamaktadır. Alınan kararlar ve hayata geçirilen uygulamalar genel olarak yaşamboyu öğrenmenin 1990'lı yıllardan itibaren tanımlandığı kavramsal içeriğe uygun olarak yetişkinlerin ekonomik entegrasyonunu ve işgücüne katılımını içermekte, küresel ölçekte emek sürecinin gerekliliklerinin belirleyici konumda olduğu bir yapı ortaya çıkmaktadır.

1.5. Küresel Dinamikler ve Yaşamboyu Öğrenme

Küreselleşme süreci ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı dönüşüm yaşamboyu öğrenmeyi içeren politikaları, gelişmeye dair bir araç olarak tanımlamanın ötesine taşıyarak, bu alana dair geliştirilecek olan politikaları bir zorunluluk çerçevesinde sunmaktadır. Sermaye birikiminin küresel alanda kurumsallaşması ve uluslararası alanda kurulan ilişkinin giderek etkin bir konuma gelmesi aynı zamanda mevcut politikalar içinde giderek yerelliğe yapılan vurgunun artmasına neden olmuştur. Yaşamboyu öğrenme, bu anlamda sadece evrensel değişmez değerleri ifade eden bir konumdan giderek kültürel değişimleri de kapsayacak bir tanımlamayı içermeye başlamıştır.

Bu süreç içinde enformasyon toplumu, bilgi toplumu gibi kavramsallaştırmalara, küresel gelişmeleri açıklayıcı bir nosyon atfedilmeye başlanmış, bilginin ve teknolojik gelişmenin “kalkınma” alanının yeni tanımlayıcıları olduğu ifade edilmiştir⁷¹. Yaşamboyu öğrenme uygulamaları ise, “bilgi ekonomisi” olarak tanımlanan yeni düzen içindeki kurucu araçlardan birisini oluşturmakta, merkezi bir noktada durmaktadır. Sürekli eğitim ve yetişkin eğitimi gibi alanlarla yakından ilişkisi olan, hatta kimi durumlarda yaşamboyu öğrenme ile eş anlamlı olarak tanımlanan modeller, bilgi ekonomisi olarak anılan süreç içinde, sürekli değişmeye hızlı adaptasyonun bir yolu olarak sunulmaktadır.

Özellikle küreselleşme aşamaları ile birlikte uluslararası kuruluşların, ulusal politikalar üzerindeki etkisi, yaşamboyu öğrenmeyi kurumsallaştıran yaklaşımlarda da

⁷¹ Balay, s.66.

gözlemlenmektedir. Bu çerçevede, UNESCO, OECD, Avrupa Birliği (AB), Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yaşamboyu öğrenme hakkındaki yaklaşımları, küresel ölçekte hayata geçirilen politikaların değerlendirilmesinde kilit bir yerde durmaktadır. Fakat uluslararası alanda ortaya konulan önerin geçerliliğinin de yine yerel/ulusal etkileşimler ve gereklilikler çerçevesinde gerçeklik kazanacağı ifade edilmektedir⁷². Ayrıca ulusal politikaların etkinliği ve aynı zamanda sivil toplum kuruluşlarının yaşamboyu öğrenmeye dair yaklaşımlarının da politikaların oluşturulması açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle farklı perspektiflerin görülebilmesi adına küresel kuruluşların ana akım çerçeve içinde yaşamboyu öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.5.1. Dünya Bankası

Dünya Bankası yaşamboyu öğrenmeyi erken çocukluk yıllarından emeklilik sürecine kadar devam eden bir yaklaşımla ele almakta, topluma katılımı ve uyumu artırıcı, gelir dağılımı üzerinde etkili bir etken olarak tanımlamaktadır. Eğitim ve özel olarak yaşamboyu öğrenme uluslararası alanda hızlı bir şekilde gerçekleşen değişimlere ayak uydurmayı hedefleyen kurumları içinde önemli bir role sahip olarak gösterilmektedir. Ancak bununla birlikte, Dünya Bankasının yaklaşımı neoliberal piyasa gerçekliğine de odaklanmakta, serbestlik ve bireysellik vurgusunun kurum raporlarında sıklıkla vurgulandığı gözlemlenmektedir⁷³.

Bununla birlikte Dünya Bankası'nın küresel emek gücünün niteliğine de vurgu yaptığı görülmekte, buna bağlı olarak yaşamboyu eğitim uygulamaları aracılığıyla emek gücünün sürekli olarak kendisini güncel tutması gerektiği ifade edilmektedir. Gelişen teknoloji ve iş süreçlerinin çalışanları yeni nitelikler kazanmaya ittiği vurgulanmakta, bu nedenle yaşam boyu öğrenmeyi üzerinden, yabancı dilde okur-yazarlık, matematik ve bilim becerileri, bilgi ve iletişim teknolojilerine kullanma yeteneği ve çok kültürlü ortamda çalışma gibi özelliklerin kazanılabileceği savunulmaktadır⁷⁴. Dünya Bankası uygulamaların hayata geçirilmesi noktasında da kilit bir yerde durmakta, ulus devlet düzeyinde hayata geçirilmesi planlanan uygulamalar için kendisi kredi sağlayabilmekte veya kredi sağlanması adına destekte bulunabilmektedir.

⁷² Peter Jarvis, **Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society**, London: Routledge, 2008, s.35.

⁷³ Jarvis, 2008, s.37.

⁷⁴ Toprak ve Erdoğan, s.78.

1.5.2. UNESCO

UNESCO, yaşamboyu öğrenmenin kavramsal ve uygulama düzeyinde hayata geçirilmesindeki en önemli aktörlerden birisini oluşturmaktadır. Daha önceki bölümlerde de sıklıkla referans verildiği üzere, kavramın UNESCO tarafından, gelişme döneminde toplumsal alanda eğitimin önemi ve insani değerlere atıfla kullanıldığı görülmekte, değişen yapısına rağmen ilk kullanıldığı dönemlerden bu güne hala bu perspektifini görece koruduğu savunulmaktadır⁷⁵. Örneğin, UNESCO'nun 1972 *Learning to Be* raporunda bireyin kendisini gerçekleştirmesine dair olan vurgunun bir benzerini, 1996 yılında yayınlanan *Learning: the Treasure Within* (Delors Raporu) raporunda da gözlemlemek mümkün olmakta, eğitim için tanımlanan dört önemli ayaktan en sonuncusunun bireyin kendisini gerçekleştirmesi için eğitim olduğu vurgulanmaktadır⁷⁶.

UNESCO'ya göre yaşamboyu öğrenmenin piyasa ihtiyaçları üzerinden şekillenmemesi gerekmekte, bireylerin kendi taleplerini karşılayacak bir yaşamboyu eğitim sisteminin kurumsallaşması önerilmektedir⁷⁷. Belirtilen yaklaşımın neoliberal düşüncenin hegemonik olduğu bir dönem içinde korunmuş olması ve eğitimin yaygınlaştırılması ve insani değerleri kapsamasına verilen değer önemli olmakla birlikte, aynı zamanda ortaya konulan değerlerin uygulanabilirliğinin tartışmalı olduğu ifade edilmekte, UNESCO'nun yaşamboyu öğrenmeye dair yaklaşımı ütopyik olarak tanımlanmaktadır⁷⁸.

UNESCO'nun yaşamboyu öğrenmeye geliştirdiği çerçevenin ütopyik olarak nitelendirilmesinin arkasında ise uluslararası bir kuruluş olarak, ulusal sosyal yapı içindeki uygulanabilirlik veya çelişkileri görmezden gelmesi gösterilmektedir. Ayrıca UNESCO'nun görüşlerinde de 2000'li yıllardan itibaren bir değişimin yaşandığı gözlemlenmektedir. Özellikle bilgi toplumu söyleminin merkezi konuma gelmesi ve beşeri sermaye yaklaşımını temel alan neoliberal politikalar ile birleşmesi ile birlikte UNESCO, bu alanı kapsayacak çeşitli çalışmalar ortaya koymuştur. Örneğin, 2005 yılında yayınlanan *Towards a Knowledge Society* raporu ile birlikte eğitimin kalitesine dönük olarak tartışmalar UNESCO'nun gündemine girmiş, özellikle piyasa mekanizması

⁷⁵ Jarvis, 2008, s.39.

⁷⁶ Jarvis, 2008, s.40.

⁷⁷ Toprak ve Erdoğan, s.78.

⁷⁸ Jarvis, 2007, s.68.

ile devlet arasındaki ilişki biçimini tanımlayan yönetim kavramına referans verilmiştir⁷⁹.

1.5.3. OECD

UNESCO'nun yanında, OECD de yaşamboyu öğrenme politikalarının oluşturulması ve ülkeler bazında uygulanması açısından önemli bir uluslararası aktör olma özelliği taşımaktadır. OECD'nin yaşamboyu öğrenme çalışmalarına 1960'ların sonundan itibaren katıldığı, ancak en yoğun çalışma döneminin 1990'ların ardından hayata geçirildiği gözlemlenmektedir. OECD, öncelikle yaşamboyu eğitimin bir formu olarak sürekli eğitim uygulamalarına öncelik vermiş, bireylerin, eğitim fırsatlarını hayatlarının her dönemine yayacakları bir eğitim modelini öngörmüştür. Aynı zamanda eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiye paralel bir şekilde, düşük vasıflı emek gücünün de, yüksek vasıflı emek gücü gibi yeniden eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiği raporlar çerçevesinde savunulmaktadır⁸⁰. Bu kapsamda OECD “tekrar eden eğitim” olarak tanımlanan çeşitli politika araçları ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araçlar içindeki en önemli tekliflerden birisinin ise “ücretli eğitim izni” olduğu ifade edilmekte, Fransa, İsveç ve Almanya gibi ülkelerde bu teklife uygun yasal düzenlemelerin yapıldığı belirtilmektedir⁸¹.

Yaşamboyu öğrenmeye dair OECD tarafından geliştirilen yaklaşımlarda, 1990'lı yıllardan itibaren ekonomik vurgu artmakta, özellikle yeni iş süreçleri ve istihdam alanına odaklanan raporlarda, emek gücünün yeniden vasıf kazanmasını içeren politikalar ortaya konulmaktadır. OECD'nin 1994 yılında yaptığı *The OECD Jobs Study*⁸² araştırması çerçevesinde daha vasıflı bir emek gücüne duyulan ihtiyaç vurgulanmış, bu çalışmayı, yine aynı içeriğe sahip, yetişkinlerdeki yetkinlik sorunlarına dikkat çeken çalışmalar izlemiştir. Ancak OECD tarafından yaşamboyu öğrenmeyi içeren en önemli çalışmalardan birisini 1996 yılında yayınlanan *Lifelong Learning for All* raporu oluşturmaktadır. Rapor kapsamında yaşamboyu öğrenmenin bütün bireyleri kapsayıcı ve ulaşılabilir nitelikte olması gerektiği ifade edilmiş, bu amaca ulaşma adına izlenecek olan politika araçları tanımlanmıştır⁸³.

⁷⁹ Jarvis, 2008, s.41.

⁸⁰ Jarvis, 2008, s.43.

⁸¹ Aksoy, s.33.

⁸² OECD, **OECD Jobs Study – Facts, Analysis, Strategies**, OECD, 1994, s.55.

⁸³ Anja P. Jakobi, “Global Education Policy in the Making: International Organisations and Lifelong Learning”, **Globalisation, Societies and Education**, 7:4, 2009, s.479.

Bütün bireylerin ulaşabileceği bir yaşamboyu eğitim sisteminin kurulması, OECD için önemli bir yerde bulunmakta, bu amaç kapsamında eşitlikçi politikaların oluşturulması öngörülmektedir. Tanımlanan politikalar erken yaşlardan itibaren yaşamboyu öğrenmeye erişimin sağlanması, okuldan çalışma hayatına geçiş, yükseköğrenimin tasarlanması, yetişkin eğitimi gibi bölümlerden oluşmakta, aynı zamanda her bölüm için ayrıca toplumsal cinsiyet, maliyetlerin dağılımı, sosyal içerme gibi alt başlıklar değerlendirilmektedir⁸⁴. Fakat yaşamboyu öğrenmeye dair geliştirilmek istenen eşitlikçi politikaların aynı zamanda sadece eğitim politikalarına bağlı olmadığı da ifade edilmekte, sosyal alanda artan eşitsizliklere paralel bir şekilde eğitim alanında da eşitsizliğin son yıllarda artışına vurgu yapılmaktadır. Eşitlikçi bir yapının oluşturulmasında, gelir, barınma, çocuk bakımı ve kişisel engellerin aşılmasını sağlayacak olan politikaların oluşturulmasına dikkat çekilmektedir⁸⁵.

OECD çeşitli çalışmalarında yaşamboyu öğrenmenin toplumun bütün bireylerini kapsayacak şekilde, eşitlikçi bir temelde ulaşılabilirliğini tesis etmeyi amaçladığını ifade etse de, bu alanda çelişkili bir yaklaşıma sahip olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle 1999 yılında ortaya konulan raporunda OECD, 2000'lere kadar yaşamboyu öğrenmenin finansal boyutunun kamu tarafından üstlenildiğini vurgulamakta, ancak sürecin sadece kamu olanakları ile yürütülemeyecek kadar karmaşık olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle kamunun yanında, çeşitli sosyal aktörlerinde yaşamboyu öğrenmeye dayalı uygulamaların hayata geçirilmesinde sorumluluk alması gerektiği savunulmaktadır⁸⁶. OECD'nin süreç içinde yaşamboyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde meydana gelen gelişme, özellikle önceki dönemlerde ortaya koyduğu tanımlamaların tersine bir yaklaşımı belirtmekte, ancak bu durum uluslararası bir kuruluş olarak birikim sistemi ile kurduğu ilişki düşünüldüğünde dönemsel değişimler anlamlı bir çerçeveye oturmaktadır.

1.5.4. Avrupa Birliği

Avrupa Birliği, yaşamboyu öğrenme politikalarının yaygınlaştırılması konusunda son derece önemli bir aktör konumunda bulunmakta, yaşamboyu öğrenmeye ilişkin politikalar, Avrupa Birliği'nin genel amaçları ile ilişkilendirilmektedir. Jarvis, bu alanda iki temel amaçtan söz etmektedir. İlk olarak birleşik bir Avrupa'nın barışçıl bir temelde

⁸⁴ Ben Levin, **Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning - A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review**, Equity in Education, August 2003, s.14-39.

⁸⁵ Levin, s.39.

⁸⁶ Aksoy, s.33.

tesis edilmesi adına aktif vatandaşlık politikalarının hayata geçirilmesi gerektiği belirtilmekte, ardından ise bu birliğin devamlılığını sağlayacak yüksek yaşam standartlarının kazanılması için herkesi kapsayacak, bilgi ve teknolojik gelişmelere dayalı bir istihdam modelinin oluşturulmasının öngörüldüğü ifade edilmektedir⁸⁷. Temel hedeflerden de gözlemlenebileceği üzere, Avrupa Birliği yaşamboyu öğrenmeyi hem sosyal vatandaşlık düzeyinde ele almakta, hem de istihdam edilebilirlik ile ilişkilendirmektedir.

Yaşamboyu öğrenme politikaları ve genel olarak da eğitim çalışmaları içinde Avrupa Birliği son derece önemli bir konumda bulunmakla birlikte, tanımlanan alanlara dair geniş kapsamlı çalışmaların, diğer uluslararası kuruluşlara kıyasla daha geç ortaya konulduğu gözlemlenmektedir. Avrupa Birliği'nin 1970'lere kadar eğitim konusunda özel bir çalışmasının olmadığı belirtilmekte, eğitim ile ilgili ilk resmi çalışmanın 1973 yılında "Avrupa Topluluğunda Yükseköğretim Muhtırası" raporu olduğu vurgulanarak, yaşamboyu öğrenmeyle yakından ilişkili olan sürekli eğitimi içeren ilk metnin 1993 yılında hayata geçirilen "Yeşil Bülten" olduğu ifade edilmektedir. Bülten kapsamında işsizliğin azaltılmasına odaklanılacak şekilde sürekli eğitime vurgu yapılmış, aynı zamanda mesleki teknik eğitimin teknolojik gelişmelere ve emek piyasasının gerekliliklerine uygun bir şekilde yapılandırılması öngörülmüştür⁸⁸. 1995 yılında yayınlanan ve "Beyaz Bülten" olarak da tanımlanan "Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme" isimli raporunda ise Avrupa Birliği, hayat boyu öğrenme konusunda birliğin hedeflerini belirlemiştir⁸⁹.

Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin birliğin en geniş kapsamlı uygulamalarının birisini ise 1996 yılından itibaren hayata geçirildiği gözlemlenmektedir. 1996 yılı Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiş ve bu dönem içinde 500'den fazla proje birlik tarafından finanse edilmiştir. Yılsonunda Avrupa Komisyonu yaşamboyu öğrenmeye dair, eğitimin farklı katmanlarını, okul öncesi eğitimi ve akreditasyon süreçlerini içeren bir dizi strateji uygulamasını kabul etmiştir. 1997 yılından itibaren ise yaşamboyu öğrenme Avrupa İstihdam Stratejisi'nin bir parçası haline gelmiş ve Lizbon stratejisi içinde, emek gücünün eğitimi ve vasıf kazanması konusunda merkezi bir role sahip olmuştur. Aynı zamanda 2000 yılında Avrupa Komisyonu tarafından Yaşamboyu

⁸⁷ Jarvis, 2007, s.45.

⁸⁸ Aksoy, s.37.

⁸⁹ Aksoy, s.38.

Öğrenme Memorandumu yayınlanmış, bildiri kapsamında her ülke içindeki uygulamalar, düşünceler ve değişkenler ele alınmıştır⁹⁰.

Avrupa Birliği 2001 yılında ortaya koyduğu raporunda ise, okul öncesi eğitimden emeklilik sürecinin sonuna kadar uzanan bir eğitim süreci öngörmekte, aynı zamanda bu sürecin yönetiminde bireyleri, hükümetleri ve sivil toplumu kapsayan, işbirliği temelinde bir yapı önermektedir. 2006 yılında Avrupa Parlamentosu tarafından eğitimin bütün katmanlarını kapsayan yaşamboyu öğrenme eylem planı hayata geçirilmiş, 2007 yılında ise, ortak yetkinlikler üzerine bir çerçeve sunulmuştur. 2007 yılından 2013 yılına kadar Avrupa düzeyinde eğitim alanın her noktasını kapsayacak, finansal, teknik yardım ve değişim programlarını içeren 6,7 milyar Euro değerinde yatırım hedeflenmiştir⁹¹. Ortak yetkinliklerin oluşturulması ve buna dönük akreditasyon sistemlerinin kurulması, bu çalışma kapsamında özellikle önemli bir yerde bulunmaktadır. Ortak programlar çerçevesinde birbirine entegre vasıflara sahip bir emek gücünün bölgesel olarak yaratılması, üretim ilişkileri içinde sermayenin küresel alanın her bölgesinde talep ettiği standart ve esnek bir emek gücüne ulaşmasını sağlamakta, böylece nitelikli emek gücü küresel ölçekte kurumsallaşması sağlanmaktadır. Fakat geliştirilen politikalar sürekli olarak istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık ve bilgi toplumunun gerekliliklerine uyum gibi söylemler üzerinden gerçekleşmekte, üretim ilişkilerinin uluslararası alanda yeniden yapılanması ve vasıflı emek gücünün rolüne dair referans verilmemektedir.

Jarvis, yaşamboyu öğrenmeyi içeren AB çalışmalarında ilk dönemlerde, vatandaşlık, eğitim hakkı ve insani değerlere ciddi bir vurgu yapıldığını belirtmekte, ancak bu yaklaşımın ilerleyen yıllarda yerini giderek bilgi ekonomisinde rekabet ve istihdam edilebilirlik üzerinde yoğunlaştırdığını savunmaktadır⁹². AB politikalarında gözlemlenen bu farklılaşma, çalışma kapsamında incelenen diğer uluslararası kuruluşların yaşamboyu öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarındaki dönüşüme son derece paralel bir yol izlemektedir. Bu durum aynı zamanda kapitalist gelişmenin küresel ölçekte yayılması ile anlam kazanmakta, gözlemlenen ortaklık, yaşamboyu öğrenmeye dair geliştirilen yaklaşımların bu bağlamdan koparılarak analiz edilemeyeceğini göstermektedir.

⁹⁰ Jakobi, s.480.

⁹¹ Jakobi, 480.

⁹² Jarvis, 2007, s.45.

Avrupa Birliği'nin geliştirdiği politika araçları incelendiğinde ise, raporlarda ifade edildiği üzere geniş bir politika kapsamına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Tanımlanan politika araçları sadece formel eğitimi kapsamamakta, eğitim alanının bütün bileşenlerini içeren bir yapıda ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda dört temel eğitim programından söz etmek mümkün olmaktadır. Programlardan okul eğitimini kapsayan *Comenius*, Avrupa'nın kültürel ve dilsel çeşitliliğini yansıtacak eğitim programlarını geliştirme ve Avrupa'daki okullar arasındaki işbirliğini geliştirecek bir uygulama modeli öngörmekte, aynı zamanda gençlerin gelişen bilgi teknolojileri kapsamında oluşacak yeni istihdam alanlarına ynlenebilecekleri bir eğitim modeli sunmayı hedeflemektedir. Yükseköğretimde bireylerin karşılıklı olarak değişimini tanımlanan *Erasmus* programı ise, öncelikli olarak yükseköğretim öğrencileri üzerinden hayata geçirilmiş, ilerleyen dönemlerde eğitim personelini de kapsamış, ayrıca staj programları aracılığıyla sermaye çevrelerinin de dolaysız olarak sürece dâhil olması sağlanmıştır. *Leonardo da Vinci* programı meslek eğitimine odaklanmakta, bu alandaki projelerin finansmanı sağlanmaktadır. Program kapsamındaki uygulamalar bireylere mesleki eğitimin verilmesi, mesleki eğitime dayalı yurt dışı değişim programlarının oluşturulması, sanayi işbirlikleri kurulması gibi geniş alanlarda ortaya konulmaktadır. Son olarak ise *Grundtvig* programı çerçevesinde yetişkin eğitiminin güncel gereklilikler bağlamında yeniden tasarlanması söz konusu olmaktadır⁹³. Yukarıda işaret edilen dört program Avrupa Birliği'nin yaşamboyu öğrenme konusundaki temel uygulamalarına referans vermekle birlikte, aynı zamanda bu dört büyük programın dışında mikro ölçekli çeşitli uygulamalar ve entegrasyona dayalı Avrupa tarafından finanse edilen burs programları olduğu da gözlemlenmektedir.

Bu uygulamaların yanında, yükseköğretim alanında Bologna sürecine dayalı akreditasyon ve Allume projesi özellikle önemli bir yerde durmaktadır. Allume (A Lifelong Learning University Model for Europe) kapsamında yükseköğretimde Avrupa niversitelerinin yaşamboyu öğrenme kurumlarına dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Ancak bu projeye dair net bir planın olmadığı ve ortak bir taahhüt verilmediği vurgulanmaktadır⁹⁴. Avrupa Birliği'nin, yaşamboyu öğrenme konusunda birçok farklı plan ve proje geliştirmesi bakımından, uluslararası kuruluşlar arasında bu alana en fazla eğilenlerden birisi olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Bununla birlikte, Birlik

⁹³ Toprak ve Erdoğan, s.82-84.

⁹⁴ Toprak ve Erdoğan, s.85.

tarafından ortaya konulan plan ve projeler hukuksal bağlayıcılığı olmayan bir yapıda gerçekleşmekte ve genel olarak Avrupa Birliği'nin görevi projelerin oluşturulması ve finansmanın sağlanması üzerine odaklanmakta, sadece 2006 yılında Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu'nun yaşamboyu öğrenme kapsamında formel bir karar verdiği ifade edilmektedir⁹⁵.

İncelenen uluslararası kuruluşlar, yaşamboyu öğrenmeye dair genel olarak benzer perspektiflere sahip olsalar da, uygulamalar açısından değerlendirildiğinde farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Farklılıkların oluşmasında kuruluşların kendi merkezi amaçlarının varlığı önemli bir yerde durmakta, uluslararası kuruluşların kendi merkezi amaçlarına paralel önerilerle sürece katıldığı söylenebilmektedir. Bu anlamda sürecin düşünsel/ideolojik altyapısının kurulmasında UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği önemli bir yerde durmakta, finansal süreçlerin yönetimi üzerine OECD önemli çalışmalar yapmakla birlikte, finansal kredilendirme ve projelerin fonlanması Dünya Bankası ve Avrupa Birliği tarafından üstlenilmektedir. Geliştirilen projelerin koordinasyon aşamalarında ise UNESCO'nun takip raporları ve OECD'nin ülkeler üzerinden gerçekleştirdiği değerlendirmelerin ve belirlediği çerçevelerin etkili olduğu savunulmaktadır⁹⁶.

Ayrıca bu çalışma kapsamında ayrı bir alt başlık içinde değerlendirilmese de yaşamboyu öğrenme, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nün de ortaya koyduğu rapor ve çalışmalarda vurgulanan bir unsur olarak gözlemlenmektedir. Fakat ILO'nun yaşamboyu öğrenme ile kurduğu ilişki daha çok kavramın insan kaynakları yönetimine entegrasyonunu içermekte, istihdam edilebilirlik ile bağların güçlendirilmesi merkeze alınmaktadır⁹⁷.

Tanımlanan bütün bu süreçler, çalışmanın başında ifade edildiği üzere, genel olarak ilişkisel bağlamlarından kopartılmış bir düzlemde sunulmakta, bu alanda incelenen ana akım kuruluş ve raporların, birçok noktada ekonomik ve sosyal alana işaret etmesine rağmen kapitalist gelişmeye dayalı ilişkiselliğe referans vermediği gözlemlenmektedir. Ancak hem genel anlamda eğitim, hem de bu çalışma özelinde incelenen yaşamboyu eğitim olgusu, kapitalist gelişme, sermaye birikimi ve buna bağlı toplumsal dönüşüm dinamiklerinden bağımsız olarak incelenememektedir. Bu nedenle çalışmanın ikinci

⁹⁵ Jakobi, s.481.

⁹⁶ Jakobi, s.482.

⁹⁷ Jakobi, s.481.

bölümü kapsamında, eğitim, sermaye birikimi ve kapitalist gelişme dinamikleri arasındaki ilişki incelenecek, sermaye birikiminde meydana gelen dönüşümün eğitim alanında etkileri değerlendirilecektir.

2.KAPİTALİST GELİŞME, EĞİTİM VE SERMAYE BİRİKİMİ: YAŞAMBOYU ÖĞRENMENİN ŞİFRELERİ

Yaşamboyu öğrenmenin kavram ve uygulama düzeyinde analizinin sosyal gerçeklik ile bağlantısının kurulması eğitim ve kapitalist gelişme arasındaki organik ilişkinin vurgulanması ve sermaye birikiminin merkeze alınması ile mümkün olmaktadır. Yaşamboyu öğrenme, tanımlanan iki süreçten de etkilenmekte ve eğitimde yeniden yapılanma aşamaları büyük ölçüde yaşamboyu öğrenmeyi dönüştürmektedir. Yaşanan dönüşümü açıklamak adına öncelikle küreselleşme olgusu tartışılacak ve birikim dinamikleri ile ilişkilendirilecektir. Ardından ise eğitim alanında yaşanan yeniden yapılanmanın ve yaşamboyu öğrenme programlarının sermaye birikimi açısından hangi olanakları tanımladığı belirtilecektir.

Eğitim, toplumsal formasyon içinde çok farklı alanları etkilemekte, tarih boyunca toplumsal gelişmede önemli bir konumda bulunmaktadır. Kapitalist gelişme sistemi içinde de eğitim olgusu bu yapısını korumakta, hatta sosyal alan içinde her noktaya nüfuz eden bir özellik kazanmakta ve bunu sistematik hale getirmektedir. Aynı zamanda kapitalizmin kendi içinde barındırdığı çelişkiler eğitim alanına da yansımakta, eğitimin niteliğini tartışmaya açmaktadır. Kapitalizm, ilk bölümde vurgulanan “muazzam meta birikimine” ulaşabilme adına yaratıcı emek gücüne ihtiyaç duymakta, bu yaratıcılığa ise sadece özgür düşünce ve gelişmeyi merkezine alan bir eğitim sistemi ile ulaşabilmektedir.

Çelişki tam olarak bu noktada belirginleşmekte, düşünsel olarak özgürleşmeyi merkezine alan ve bireylerin kendini gerçekleştirme temelinde sistematik olarak verilen bir eğitim, toplumsal sınıfların yeni olanakları sorgulamaya başlamasına neden olarak, kapitalist sistemin kendi varlığını tehdit eden bir boyuta ulaşabilmektedir. Theodor W. Adorno'nun “Amaçların araçlara boyun eğdirmesi ne denli tamamlanırsa, araçların amaçlar üzerindeki hakimiyeti de o denli tehditkar bir hal alır⁹⁸” şeklinde ifade ettiği bu dönüşüm, eğitim ve kapitalizm arasındaki ilişki içinde açıklayıcı olmaktadır. Bununla birlikte, bu araçsallığın aşılması adına kapitalizmin kendisini yeniden üretecek olan mekanizmalarının eğitim içinde sistematik olarak yer aldığını görmek de mümkündür. Bu nedenle eğitim, sermaye birikimine bağlı kapitalist gelişme sürecinde çok parçalı bir yapıda bulunmakta ve toplumsal olanın her aşamasına temas etmektedir.

⁹⁸ Theodor W. Adorno, “Music and Technique”, *Télos*, (32), 1977, s.82.

Bir sistem içinde yer alan parçaların her birisinin bir diğerinden ayrı, bağımsız olarak düşünülmesi, sistemin bütünsel olarak kurulması ve değerlendirilmesini imkânsız hale getirmektedir⁹⁹. Bağımsız parçaların tekil, verili varlıkları üzerinden yapılacak bir değerlendirme, sistemin bütünsel olarak işlemlerini sağlayan ilişkiler ağını görmezden gelmektedir. Eğitim ve çalışma özelinde yaşamboyu öğrenmenin, sermaye birikimi ve üretim ilişkileri perspektifinden, sistemsal temas noktalarının açıklanması ve bu noktalar üzerinden bir dil kurulması bu nedenle sürecin anlaşılmasında anahtar bir rol üstlenmektedir.

Eğitim politikaları ve uygulamalarında son 30 yıllık süreç içinde önemli değişimler yaşanmış, eğitimin içeriğinden kamusalılığına kadar birçok nokta sorgulanmıştır. Bu gelişmenin itici gücü ise küreselleşme kavramı üzerinden meşru bir zemin kazanmıştır. Bu nedenle eğitim politikaları ve kapitalist sermaye birikimi arasındaki ilişkinin anlamlandırılmasından önce, önemli bir tartışma alanı olarak küreselleşme olgusu ve buna bağlı dönüşümlerin incelenmesi gerekmektedir.

2.1. Küreselleşme Kavramı: Anlama, Açıklama ve Tartışma

Küreselleşme olgusu, 1970’li yıllardan itibaren önemli bir gösteren konumuna gelmiş, siyasal, ekonomik ve sosyal alanı etkileyen ve dönüştürücü gücü olan bir kavram olarak sunulmuştur. Küresel kültür, küresel piyasalar, küresel değer zinciri gibi kavramlar gündelik dil içinde sürekli olarak yeniden üretilmekte, fakat kavramın her alanda yaşanan dönüşümü açıklayacak bir anahtar olarak sunulması problemlili bir alan oluşturmaktadır. Böyle bir kullanım içinde kavramın açıklayıcı olma özelliği yerini sosyo-ekonomik olan içindeki dönüşümleri perdeleyici bir etkinliğe bırakmaktadır. Ayrıca bilgi iletişim teknolojilerinin toplumsal olana etkisi sıklıkla vurgulanmakta, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak giderek homojen bir toplumsallığa ulaşılacağı ifade edilmektedir. Örneğin, Marshall McLuhan yaşanan entegrasyon için “küresel köy” tanımlamasını kullanmaktadır¹⁰⁰. Bu yaklaşıma göre, küreselleşme süreci ile birlikte toplumsal olarak tek bir bilinçlilik hali gelişecek ve homojen bir bütünleşme yaşanacaktır.

Bununla birlikte, küreselleşme ile birlikte standart olarak tanımlanan birçok uygulamanın sonlandığı, politika yapım aşamalarında ulusal olanın öneminden

⁹⁹ Ollman, s.33.

¹⁰⁰ Derya Altay, “Küresel Köyün Medyatik Mimarı Marshall McLuhan”, **Kadife Karanlık – 21.Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar**, 2.Baskı, Nurdoğan Rigel vd. (hızl.), İstanbul: Su Yayınevi, 2005, s.17.

uluslararası olanın önemine doğru bir kaymanın yaşandığı da vurgulanmaktadır. Dünya ölçeğinde üretim ve dolaşım ilişkileri bu yeni belirlenen standartlar kapsamında yeniden tartışılmaya başlanmış, sürekli olarak yeni bir dönem mitosu olarak küreselleşmenin getirdiği gerekliliklere referans verilmiştir. Fakat bu dönüşüm üretim ilişkileri ve sermaye birikiminin dinamikleri çerçevesinde detaylandırıldığında, dolaşım alanının küresel gösterenler üzerinden hegemonik hale getirilmesinin, üretim ilişkilerindeki dönüşümün ve parçalı yapılanmanın görünmez kılınmasını sağladığı ortaya çıkmaktadır. Böylece küreselleşme üzerinden üretim yapısı tek çatılı bir boyut kazanmakta, dünya ölçeğindeki mevcut farklılıklara ise küreselleşme mitosu üzerinden çeşitli müdahalelerin araçları tanımlanmaktadır.

Küresel alan üzerinde sermaye, para, emek ve bilgi akışkanlığı da bu dönem içinde tartışmalara konu olmuş, belirtilen unsurların hepsinin dünya ölçeğinde herhangi bir engel ile karşılaşmaksızın hareket edebilmesi savunulmuştur. Tanımlanan unsurların özgürce hareketliliğine dair yaklaşımların, sürecin açıklanmasında özellikle önemi bulunmakta, belirtilen unsurların hepsinin aynı düzey ve koşullara bağlı olarak hareketliliğe sahip olduğunun savunulması tartışmalara neden olmaktadır. Bu farklılıklar temel olarak sürecin merkezine hangi faktörün yerleştirildiği ile ilişkilidir. Sürecin itici gücünün, teknoloji alanındaki gelişimlerin toplumsal yapıya etkisi üzerinden tanımlanması, üretim ilişkilerinin gerekliliklerini perdelemekte, bu alandaki her unsuru eşit olarak ele almaktadır. Fakat kapitalizmin gelişimine bağlı sermaye birikiminin ilişkisel yansımaları olarak değerlendirilen bir süreçte, unsurlar arası eşitsizlikler ve bunların toplumsal yapıya etkileri görünür olmaktadır.

Benzer bir durum üretim ilişkileri ve çalışma normlarının anlamlandırılmasında da gözlemlenmektedir. Endüstri ilişkileri sisteminin yeniden yapılandırılması, çalışma yasalarında gerçekleştirilen “reformlar”, emek gücünün niteliğine yapılan vurgu ve bu alanda ortaya çıkan tartışmalar bütünü, egemen anlayış içinde uluslararası işbölümünü bir gereklilik ve uluslararası rekabeti bir sonuç olarak dayatmaktadır. Böyle bir yaklaşım içinde birbirini etkileyen unsurlar ortadan kaybolmakta, emek ve sermaye arasındaki çelişkiler görünürlüğünü yitirmekte ve ilişkisellik ortadan kaybolmaktadır. Ancak süreç içindeki unsurlar hem birbirlerini etkilemekte, hem de mevcut ilişkisellik kapsamında her faktörden belirli oranlarda etkilenmektedir. Bu nedenle küreselleşme sürecinin net bir biçimde tanımlanmasının yapılması ve süreci etkileyen faktörlerin, her aktörü kapsayacak şekilde detaylandırılması gerekmektedir.

2.1.1. Küreselleşme Kavramı ve Tartışmalar

Küreselleşme kavramı, daha önceki bölümlerde de değerlendirildiği üzere, her alanı kapsayacak bir şekilde sunulmakta, bu nedenle açıklayıcı olmaktan çok, çoğunlukla muğlak bir düşünce sistemini beraberinde getirmektedir. Küreselleşme bazı yazarlar tarafından, sosyal, ekonomik ve kültürel alanda bir bütünleşmeye işaret etmekte¹⁰¹, tüketim kalıplarında gözlemlenen farklılığın ortadan kaybolmasına işaret etmektedir. Kimi yazarlar ise, finansal akımların uluslararası düzeyde genişlemesi, dünya ticaret hacminin artması, çok uluslu şirketlerin dünya ölçeğinde faaliyet alanlarının yaygınlaşması gibi faktörler ile tanımlanmaktadır. Fakat ortaya konulan bütün farklılıklara rağmen, küreselleşmenin genel çerçevesinin 1970'li yıllardan itibaren mal, hizmet ve finans piyasalarının, yatırımların, teknolojinin, üretim faktörlerinin ve kültürün hızlı bir biçimde bölgesel veya ulusal sınırları aşarak uluslararasılaşmasına referans verdiği gözlemlenmektedir¹⁰². Bununla birlikte, küreselleşme sürecindeki dinamikleri içerecek bir şekilde, ağ toplumu, bilgi toplumu, sanayi ötesi toplum gibi kavramların da kullanıldığı görülmektedir. Ancak kullanılan bu kavramların küreselleşme sonucunda mı ortaya çıktığı, yoksa küreselleşmeyi tetikleyen kavramlar mı olduğu tartışmalı bir noktada bulunmaktadır¹⁰³.

Çeşitli yaklaşımlar ise, yaşanan dönüşümü merkez/çevre ikilemi aracılığıyla ele almakta, uluslararası işbölümüne dayalı dönüşüm, merkez ülkeler ile çevre ülkeler arasında kurulan bir bağımlılık ilişkisine dayandırmaktadır. Bu ilişki içinde merkez ülkeler, sermaye yoğunluğuna sahip, teknolojik gelişme düzeyleri yüksek ülkeler olarak gösterilmekte, çevre ülkeler ise ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük, kapitalist gelişme süreçleri devam eden ülkeler olarak ele alınmaktadır. İletişim ve teknolojiye dayalı gelişmeler merkez ve çevre ülkeler arasında yeni bir bağımlılık ilişkisinin gelişmesine neden olmuştur. Korkut Boratav'a göre, gözlemlenen bu yeni ilişki biçimi küreselleşme kavramsallaştırması üzerinden meşruiyet kazanmakta, emperyalist ilişki biçiminin karakteri küreselleşme söylemi üzerinden kaybolmaktadır¹⁰⁴.

¹⁰¹ Francis Fukuyama, **Tarihin Sonu ve Son İnsan**, Zülfü Dicleli (çev.), İstanbul: Gün Yayıncılık, 1999, s.121.

¹⁰² Oya Aytemiz Seymen ve Hüseyin Çeken, "Küreselleşme ve Çok Uluslu İşletmelerin Çalışma İlişkileri Üzerindeki Etkileri: Makro ve Mikro Boyutta Bir Değerlendirme", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.9, S.2, 2004, s.55.

¹⁰³ Seyhan Erdoğan, **Küreselleşme Sürecinde Uluslararası Sendikacılık**, İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları, 2006, s.37.

¹⁰⁴ Korkut Boratav, "Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?", **Emperyalizm, Sosyalizm ve Türkiye**, 2.Basım, İstanbul: Yordam Kitap, 2010, s.40.

Küreselleşme kavramının kullanımına ilişkin benzer bir eleştiri Şebnem Oğuz tarafından da getirilmektedir. Oğuz, küreselleşmenin reel sosyalizmin çöküşü ile birlikte kapitalizmin dünya ölçeğinde yayılmasına işaret ettiğini vurgulamakta, küreselleşmeci bir düşünce biçiminin mekânsal farklılaşmaları göz ardı ederek, sürecin çelişkili yapısının üzerini örttüğüne dikkat çekmektedir¹⁰⁵. Bu nedenle sürecin “sermayenin uluslararasılaşması” şeklinde okunması gerektiğini ifade eden Oğuz, ilk olarak bu kavramsallaştırma aracılığıyla uluslararasılaşma özelliğine sahip olan şeyin sermaye olduğunun vurgulandığı, böylece süreç içindeki sınıfsal aidiyetlere işaret edildiğini ifade etmektedir. İkinci olarak ise, uluslararasılaşma kavramı mekânsal farklılıkların hala korunduğu, homojen olmayan bir yapıya referans vermektedir¹⁰⁶.

Paul Hirst ve Grahame Thompson yukarıda ifade edilen mekânsal farklılaşmaya vurgu yapmakta, küreselleşmenin ne düzeyde geçerli bir kavram olduğunu tartışmaya açmaktadırlar. Hirst ve Thompson’a göre, küreselleşme sürecinin merkezinde yer alan sermaye hareketleri, dünyanın her noktasında eşit düzeyde gözlemlenmemekte, bu durum küreselleşme olarak ifade edilen tek bir aşamanın varlığını sorgulanabilir kılmaktadır. Dünya üzerindeki sermaye akışkanlığının ve yatırımların belirli birkaç ülke üzerinde yoğunlaştığı belirtilmekte, bu nedenle ulusal farklılıkları koruyan bir uluslararasılaşma olgusu savunulmaktadır¹⁰⁷. Belirtilen eleştiriler sadece ekonomik alanda geçerli olmamakta, aynı zamanda sosyo-kültürel anlamlandırma süreçleri içinde kullanılmaktadır. Küresel alan hâkim hegemonya olarak yönlendirici konumda olsa da, ancak yerel ile kurulan ilişki düzeyinde anlamlı olabilmektedir. Zygmunt Bauman, küresel etkinliğin bu alan içinde tartışmalı olduğunu ifade etmekte, anlam ve değer üretimi konusunda uluslararasılaşmayı engelleyecek sınırların büyük oranda ortadan kalkmış olmasına rağmen, üretilen değerler sisteminin ancak yerelin değerler sistemi içinde anlamlı olabileceğini vurgulamaktadır¹⁰⁸.

Yukarıda da görüldüğü üzere, küreselleşme, politik, ekonomik ve sosyal alan içindeki birçok ilişki biçimini dönüştürücü bir yapıda ortaya çıkmaktadır. Ancak sürecin kapitalist gelişme dinamiklerini kapsayacak şekilde detaylandırılması daha net bir anlayış geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin Fuat Ercan’a göre mevcut gelişen ve

¹⁰⁵ Şebnem Oğuz, “Sermayenin Uluslararasılaşması Sürecinde Mekansal Farklılaşmalar ve Devletin Dönüşümü”, **Kapitalizmi Anlamak**, Demet Yılmaz vd. (hzl.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2006, 147.

¹⁰⁶ Oğuz, s.148.

¹⁰⁷ Paul Hirst ve Grahame Thompson, **Küreselleşme Sorgulanıyor**, Çağla Erdem ve Elif Yücel (çev.), Ankara: Dost Kitabevi, 1998, s.92.

¹⁰⁸ Zygmunt Bauman, **Küreselleşme**, Abdullah Yılmaz (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999, s.11.

dönüşen ilişkiler bütünlüğü, sermaye birikimi ve üretim ilişkileri merkezinde bir strateji ve bir süreç olarak eş zamanlı bir şekilde ele alınmalıdır.

“Süreç olarak küreselleşme, kapitalizmi tanımlayan toplumsal ilişkilerin tarihsel gelişiminin belirli bir aşamasını ifade ediyor, daha açık bir deyişle, kapitalizmi tanımlayan ilişkilerin yoğunlaşması (intensification) ve genişlemesi (extensification) anlamına geliyor. Strateji olarak küreselleşme ise, kapitalizmin belirli bir aşamasına tekabül eden krizin aşılması ve yeni bir sosyal birikim rejimine geçiş için geliştirilen ve daha çok belirli bir sınıfın ileriye yönelik var kalma ya da daha donanımlı olmayı içeren bir dizi mekanizmayı içeriyor.”¹⁰⁹”

Bu yaklaşım dönüşüm ile araçlar arasında bir nedensellik ilişkisi kurmakta, buna bağlı olarak kapitalizmin 1970’li yıllardan itibaren hissetmeye başladığı krize odaklanmaktadır. Uluslararasılaşma aşamaları bu çerçevede küreselleşmenin temel mantığını oluşturmakta, bunların dışında ortaya çıkan unsurlar bir sonuç olma özelliği taşımaktadır. Birikim mantığında ortaya çıkan değişime paralel bir şekilde, üretim stratejilerini belirleyen politikalarda da dönüşümler yaşanmış, kapitalizmin varlığını tehdit eden krizi karşı ortaya koyduğu neoliberal politikalar, bu dönemi karakterize etmiştir. Burada ikili bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Sermayenin uluslararasılaşması ile birlikte somut üretim stratejileri yeniden yapılanmaya başlamış, neoliberal politikalar ise bu dönüşümün kurucu ideolojisi ve politikası olarak “başka alternatif yok¹¹⁰” söylemi ile hayata geçmiştir. Eğitimde son yıllar içinde görülen dönüşümün kurucu politikaları olarak da tanımlanabilecek olan neoliberal politikaların bu nedenle detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Neoliberalizm Ve Küreselleşme Tartışmaları

Klasik liberal anlayışın sınırsız sermaye birikimine dayalı, devlet müdahalesini engelleyen yaklaşımı, üretim ilişkilerinin yapısal olarak farklılaşmasına paralel bir şekilde dönüşmüştür. Özellikle 1945-1970 yılları arasında devletin piyasa ilişkilerine müdahalesi, sermaye birikiminin sürekliliği esasına dayalı bir şekilde gerçekleşmiş, devlet mekanizmasının bir önceki döneme kıyasla etkinliğinin artırılmış olduğu bir yapıda birikim mekanizması devamlılığını sürdürmüştür. Ancak bu alandaki devlet

¹⁰⁹ Fuat Ercan, “Küreselleşme Sürecindeki Yerellikler: Homojenleşme ve Farklılaşma/Güç ve Eşitsizlik İlişkileri Üzerine”, **Mübeccel Kıray İçin Yazılar**, Fulya Atacan, Fuat Ercan, Mehmet Türkay vd. (hzl.), Ankara: Bağlam Yayınları, 2000, s.202.

¹¹⁰ “Başka alternatif yok” söylemi Demir Leydi lakabıyla anılan eski İngiltere Başbakanı Margaret Thatcher’ın, hayata geçirdiği uygulamaları ve neoliberal kapitalizmi eleştirenlere ithafen verdiği cevabı yansıtmakta, neoliberalizm tartışmaları içinde literatüre kazandırılmış sloganı yansıtmaktadır.

müdahalesi tartışmaları, piyasa - devlet ilişkisini bir dikatomi içinde ele almamakta, kapitalizmin tarihinin, devlet müdahaleleri tarihine paralel olduğu düşüncesinden hareketle, sadece müdahalenin içeriğinin farklılaşmasına odaklanmaktadır. Özellikle Karl Polanyi'nin bu konudaki açıklaması önemli bir yerde bulunmakta, serbest piyasaya giden yolun merkezi bir biçimde düzenlenen ve kontrol altında tutulan sürekli bir müdahalecilikten geçtiği ifade edilmektedir¹¹¹.

Neoliberal düşünce sisteminin yansımaları ise, yukarıda ifade edildiği üzere, müdahalenin içeriğinde meydana gelen dönüşümlere işaret etmektedir. Neoliberalizm, devlet müdahaleciliğini dışlamamakta, sadece bu müdahalenin düzenleme biçimini birikim koşullarına adapte etmektedir¹¹². Ayrıca, neoliberal düşüncenin bir uyum politikası olarak anlamlandırılması da söz konusu olmakta, bu yaklaşım aslında küresel kapitalizmin yeniden yapılanmasının düşünsel zeminini doğrular bir nitelik oluşturmaktadır. Bu kapsamda neoliberalizm, yeni ekonomik yapı ile uyum içinde bir çerçevenin belirlenmesini sağlamaktadır¹¹³. Fakat uyum söylemi ile sadece düzenleyici müdahalelerin meşruiyetini sağlamaya dönük bir yapıda karşılaşılmakta, sistem içi reformu merkezine yerleştirmektedir.

Gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında müdahalelerin içeriği anlamlı bir çerçeveye kavuşmaktadır. Devletin müdahaleciliğinin değişimi hedef alan yaklaşım daha çok devletin sosyal politika uygulamaları üzerinden kamusal hizmetlerini hedef almakta, devletin bu alandaki etkinliğini sınırlandırılmasını talep etmektedir. Devletin sosyal içeriğine bir saldırıyı tanımlayan bu politikalar kapsamında, emek süreçlerini düzenleyen yasalar güvencesizlik temelinde yeniden düzenlenmiş, örgütlü emek hareketlerinin parçalanması öngörülmüştür. Uluslararası kurumlar tarafından devletin sosyal politika yaklaşımının işlevsiz olduğu nitelendirilmiş, böylece dönüşüm uygulamaları için meşru bir zemin oluşturulmuştur¹¹⁴. Uluslararası kurumların ülkelere kredi sağlama noktasındaki koşulları bu alanlarda yapılacak olan düzenlemelere bağlı kılınmış, böylelikle ülkeler kendileri için gerekli olan kredilere ulaşabilmek adına kamu harcamalarında azaltmaya gitme zorunda kalmıştır. Neoliberal uygulamalar neticesinde

¹¹¹ Karl Polanyi, **Büyük Dönüşüm – Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri**, Ayşe Buğra (çev.), 8.Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s.202.

¹¹² Pierre Dardot ve Christian Laval, **Dünya'nın Yeni Aklı – Neoliberal Toplum Üzerine Bir Deneme**, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012, s.236.

¹¹³ Dardot ve Laval, s.158.

¹¹⁴ Füsün Kökalan Çımrın, "Küreselleşme, Neo-liberalizm ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine", **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)**, Sayı:23, Güz 2009, s.200.

devletlerin, özellikle denetleyici ve uygulayıcı olduğu noktalarda aşınmalar görünmüş, uluslararası kuruluşların sunmuş olduğu “yapısal uyum programları” gibi araçlar, politika yapım süreçlerinin ana merkezlerini oluşturmaya başlamıştır¹¹⁵. Bu anlamda neoliberal politikaların, küreselleşme dönemine paralel olarak gelişen ve sermaye birikiminin yeniden yapılanmasına uygun olarak düzenlenen politika süreçlerini oluşturduğu ifade edilebilmektedir.

Bununla birlikte, neoliberal politikalar sadece devlet müdahaleciliğinin değişen içeriği ve sınırlarına odaklanmamakta, aynı zamanda gelişen yeni koşullara ve yapılanma süreçlerine uygun “girişimci” bireyleri de tahayyül etmektedir¹¹⁶. Bu anlamda bir önceki bölüm içinde yer alan beşeri sermaye yaklaşımı tartışmaları ile neoliberal reçetelerin aynı zaman dilimine denk gelmesi tesadüf olmamaktadır. Ancak hem devletin belirli alanlardaki etkinliğinin azaltılması, hem de bireyselleşmeye dönük vurgu sermaye birikiminin 1970’li yıllardan itibaren içine girdiği yeniden değerlendirme krizi ile birlikte düşünüldüğünde anlam kazanmaktadır. Bu yıllardan itibaren kriz ve rekabet ortamı içinde para, ticari ve üretken sermayenin yeniden değerlendirileceği yeni yatırım alanlarına ihtiyaç duyulmakta, aynı zamanda sermaye için uluslararasılaşma önemli bir strateji olarak görülmektedir¹¹⁷.

Küresel işbölümüne uluslararasılaşma stratejileri üzerinden dâhil olan sermaye grupları, neoliberal politika mekanizmaları aracılığıyla yeni değerlendirme alanlarına sahip olmuşlardır. Harvey, neoliberal politika araçları olarak hayata geçirilen dört temel unsurdan söz etmektedir. Bu araçlardan ilki kamuya ait birçok farklı mal ve hizmetin özelleştirilerek piyasa koşullarına açılmasıdır. Özelleştirme uygulamaları ile birlikte kamu düzleminde son derece önemli ve büyük yer kaplayan sağlık, eğitim gibi hizmet alanlarının metalaşması gündeme gelmiştir. Böylece kamunun hizmet sağlayıcı olduğu ve genellikle kamusal fayda esasına göre hareket eden bu alanlar, sermaye tarafından kârlılık temelinde yeniden organize edilmiştir. Bu uygulamalar kapsamında temel amacın daha önceki dönemlerde sermaye aktörlerinin bireysel olarak yer alamadığı alanların birikim koşullarına açılarak, sermaye birikiminin yeniden değerlendirilmesine

¹¹⁵ Kökalan Çıvrın, s.200.

¹¹⁶ Dardot ve Laval, s.159.

¹¹⁷ Fuat Ercan, “Sermaye Birikiminin Çelişkili Sürekliliği: Türkiye’nin Küresel Kapitalizmle Bütünleşme Sürecine Eleştirel Bir Bakış”, **Neoliberalizmin Tahrifatı 2 – 2000’li Yıllarda Türkiye**, Neşecan Balkan ve Sungur Savran (hzl.), İstanbul: Metis Yayınları, 2004, s.13.

olanak sağlanması olduğu görülmektedir¹¹⁸. Birikim mekanizmalarında gerçekleşen krizin aşılması adına kamu kaynaklarının olanaklarına başvurulmakta, yeterli birikim yoğunluğuna sahip sermayeler tarafından kamusal alanı oluşturan unsurlar kârlılık temelinde yeniden tanımlanmaktadır. Mülkiyet haklarının dönüşümü ve özel sermayeler tekelinde el değiştirmesi sadece kamusal alanın özelleşme süreçlerine bağlı olarak ilerlememektedir. Neoliberal mülkiyet yaklaşımının gelişimine paralel olarak doğaya dair bütün unsurların sermaye birikimi bağlamında kullanımı yoğunlaşmış, ekolojik tahribat önemli boyutlara ulaşmıştır. Aynı zamanda fikri mülkiyet güvencesi de neoliberal politikalarla birlikte yasal bir zemin üzerinden meşrulaşarak özel mülkiyet konusu haline getirilmiştir¹¹⁹. Fikri mülkiyet kültürel, sanatsal ve bilimsel üretimini içeren bütün kategorileri kapsamaktadır. Böylece bir sanat eserinin bireysel mülkiyetinin içerilmesinden, bütün insanlığı ilgilendiren bir hastalığın tedavisine kadar her alan nokta özel mülkiyetin konusu haline getirilerek, özel şirketler tarafından kârlılık hedefleri doğrultusunda piyasaya sunulabilecektir.

Bu yaklaşım aslında Hernando De Soto'nun "ölü sermaye" kavramsallaştırma ile benzerlikler içermektedir. De Soto'ya göre ölü sermaye varlıkların potansiyel olarak faydalı ekonomik vasıflara sahip olmaması ve artı değer üretmemesi anlamına gelmektedir¹²⁰. Bu kapsamda düşünüldüğünde devlet tarafından sunulan birçok mal ve hizmet kamusallık kapsamında sadece yeniden üretimin çeşitli işlevlerini üstlenmekte ancak artı değer üretimine dolaysız olarak katkı sağlamamaktadır. Eğitim, sağlık gibi büyük "kamusal" alanlar böyle bir perspektif içinde düşünüldüğünde neoliberal politikalar kapsamında geçirdikleri dönüşüm daha net bir çerçeveye oturmaktadır.

İkinci etken olarak ise, finansallaşmanın önemine değinilmekte, para sermaye üzerinden gerçekleştirilen spekülasyon dalgalarının etkisi vurgulanmaktadır. Uluslararası piyasalardaki işlem hacminin 1983-2001 yılları arasında 2.3 milyar dolardan 130 milyar dolara çıktığını ifade eden Harvey, kontrolsüz bir şekilde genişleyen finans hareketleri doğrultusunda yeni borçlanma mekanizmalarının ortaya çıktığını ve buna bağlı olarak erken kapitalistleşmiş ülkelerde yeni borç krizlerinin meydana geldiğini ifade etmektedir. Üçüncü bir etken olarak gösterilen krizlerin manipülasyonu ve yönetimi, yukarıda ifade edilen borçlanma mekanizmalarının gelişimine paralel bir

¹¹⁸ David Harvey, "Neoliberalism as Creative Destruction", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 610, 2007, s.35.

¹¹⁹ Harvey, 2007, s.35.

¹²⁰ Hernando De Soto, *Sermayenin Sırrı*, Murat Aygen (çev.), Ankara: Liman Yayınları, 2005, s.19.

şekilde ortaya çıkmakta, krizler hem mevcut borç ilişkilerini derinleştirmekte, hem de zenginliğin yeniden dağılımında bir araç görevi görmektedir¹²¹.

Son araç olarak ise, devletin yeniden dağıtım işlevinde yaşanan dönüşüm vurgulanmaktadır. Neoliberal politikaların devletin merkezi politikalarına yerleşmesi ile birlikte sosyal politika uygulamalarının da birçoğunu yansıtan, devletin sınıflar arası bölüşüm mekanizmasında işçi sınıfı lehine doğru gerçekleştirdiği uygulamalar tersine dönmeye başlamış, yeniden dağılım sermaye sınıfının istekleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yeniden dağılımdaki farklılaşma sadece devletin sahip olduğu mal ve hizmetlerin özelleştirilmesi nedeniyle oluşmamakta, aynı zamanda sosyal harcamalardaki aktif daralma, kemer sıkma politikaları gibi politikalarla da desteklenmektedir. Vergilendirme sistemleri neoliberal politikalara uygun bir şekilde yeniden revize edilmiş, önceki dönemlerde sermayenin vergilendirilmesi eliyle sosyal harcamalara finansman yaratılması durumu, kullanıcı vergilerinin artırılarak sermayeye teşvik ve kaynak sağlandığı bir yapı kazanmıştır¹²². Böyle bir yaklaşım içinde, asgari ücret uygulaması, sosyal güvenlik uygulamaları, sağlık, konut ve eğitim yardımları, hasta, çocuk ve yaşlı bakım politikaları gibi politikalar tartışmalı bir konuma getirilmiştir. Sosyal harcamaların azaltılması ve devletin bu alandaki düzenleyici rolünün ortadan kaldırılması ise, emeğin toplum içinde çok daha fazla risk altında bulunduğu, güvencesiz bir toplum yapısının oluşmasına neden olmuştur¹²³.

Neoliberal politikalar, özellikle devletin sosyal harcamalar kapsamında gerçekleştirmiş olduğu birçok uygulamayı sonlandırmış, daraltmış veya devletin kontrolünden çıkararak, sermaye birikiminin bir aracı ve yeniden değerlendirme alanı haline getirmiştir. Fakat bu dönüşüm devletin merkezi bir araç olarak kapitalist sistemle kurduğu ilişki dikkate alınmaksızın ele alınamamakta, devletin, sermaye birikiminin gerekliliklerine bağlı, sürekli değişken, organik bir yapı olmasının önemli bir örneğini teşkil etmektedir. Ayrıca Harvey'in tanımlamış olduğu ve yukarıda incelenen dört aracın birbirleri arasındaki ilişkisellik de önemli bir yerde durmaktadır. Ekonomilerde derinleşen krizler kapsamında, uluslararası kuruluşların kurtarma paketlerinin ön koşullarını kamusal harcamaların daralmasını ve özelleştirmeleri öngören “uyum programları” oluşturmaktadır. Bu yolla değerlerin yeniden dağılımı olanaklı hale gelmekte,

¹²¹ Harvey, 2007, s.36.

¹²² Harvey, 2007, s.39.

¹²³ Kökalan Çımrın, s.201.

özelleştirmeler aracılığıyla ise yeni metalaşma alanları ortaya çıkmaktadır. Uygun sermaye birikimi ve altyapıya sahip sınıflar ise bu bölgelerde yeni yatırımlarını gerçekleştirerek sermaye birikimin yeniden değerlendirilme problemine karşı bir çözüme sahip olmaktadır.

Kapitalist gelişme, toplumsal yapı ve sermaye birikimi arasında ilişkisel bir analiz kurulması için üretim alanı ve dolaşım alanının eş zamanlı olarak içerilmesi gerekmektedir. Tanımlanan politika mekanizmaları ve içeriklerinin değerlendirilmesi, ancak üretim süreçlerindeki dönüşümlerin politikalara paralel olarak incelenmesiyle anlamlı olabilmektedir. Bu nedenle bir alt başlık kapsamında üretim ilişkilerinde 1970’li yıllardan itibaren ortaya çıkan farklılaşma ve emek süreçleri incelenecek, sermaye birikimi, küreselleşme ve neoliberal politikalar kapsamında belirginleşen içsel bağlantılar değerlendirilecektir.

2.1.3. Üretim Paradigmalarında Değişim, Emek Gücünün Esnekleşmesi ve Standartlaşma

Kapitalizmin 1970’li yıllardan itibaren krize girmesi ile birlikte, üretim ilişkilerinin de krizi aşacak bir şekilde yeniden yapılanması gündeme gelmiştir. Yaşanan krizin üretim ilişkileri boyutunda Fordist¹²⁴ üretim sistemi temel sorumlu olarak gösterilmiş, Fordist üretim organizasyonunun değişikliklere kolaylıkla adapte olamayan, katı bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle üretim sürecinin parçalı bir şekilde yeniden yapılanması gerektiği dile getirilmiştir¹²⁵. Hâkim dilde esneklik politikaları olarak hayata geçirilmesi hedeflenen bu yeni üretim politikaları, aynı zamanda neoliberal düşünce sisteminin üretim alanı ile eklemelenmesine paralel olarak uygulanmaya başlamıştır.

Fordist üretim sistemi, üretimin küçük parçalara bölünmesini içermekte, her iş belirli bir sıralama içinde gerçekleştirilmektedir. Böylelikle işçinin o an içinde bitirmesi gereken iş için fazladan hareket ve zaman harcaması önlenmek istenmektedir. Bunu sağlamak adına işçi, iş için tanımlanan işlemlere göre belirlenen bir dizi makine ve iş rotasyonu kullanmaktadır. Böylece mikro parçaların, son derece keskin ayrımlarla

¹²⁴ Fordist üretim modelinde sürekli akan bir bant üzerinde kitle üretimine dayalı olarak üretim gerçekleştirilmekte, üretim organizasyonu mümkün olan en küçük parçalara ayrılarak işçilerin vasıflarından bağımsız bir şekilde kontrol edilebilmektedir.

¹²⁵ Hacer Ansal, **Esnek Üretimde İşçiler ve Sendikalar**, Bileşik Metal-İş Yayınları, Yayın No:99, 1999, s.13.

belirlenmiş rotasyonlara dayalı kullanımına bağlı olarak belir bir üretim hattı ortaya çıkmaktadır.

Üretim organizasyonunun her noktasının kesin işlemlerle bölünmesi ve birbirine bağlı hale gelmesi, büyük fabrika düzeninde üretimi gerekli kılmıştır. Üretimin bütün bölümleri için yüksek maliyetli yatırımların yapılması gerekliliği, bu maliyetleri karşılayacak düzeyde yüksek üretimi beraberinde getirmiş, buna paralel bir şekilde büyük pazarlar önem kazanmıştır. Ayrıca üretim süreçlerinde kullanılan makinelerin birçoğu tek tip standart bir ürün ortaya koyabilecek şekilde tasarlanmıştır. Üretim aşamalarında farklı ürünlerin piyasaya sunulması ya mümkün olmamakta, ya da son derece kısıtlı veya maliyetli bir şekilde bu işlem gerçekleştirilebilmektedir. Bu nedenle Fordist üretim süreci ölçek ekonomisine uygun bir üretim ilişkisini oluşturmakta ve değişen süreçlere adaptasyonunda yaşanan problemler nedeniyle katı bir üretim sistemi olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda üretimin devamlılığının sağlanması adına stoklu bir üretim yapılmakta ve bu durumda maliyetlerin yükselmesine neden olmaktadır. Bütün üretim ilkeleri bir arada değerlendirildiğinde Fordist üretimin temel öğelerinin ayrıntılı işbölümü, seri hareket ve süreklilik olduğu ifade edilmektedir¹²⁶.

Fordist üretim, 1970'li yıllara kadar üretim ve emek süreçlerinin temel yapısını karakterize etmiştir. Fakat bu dönem içinde sermaye birikiminin yeniden tıkanıklıkların gözlemlenmesi, üretim yapısını tartışmaya açık hale getirmiştir. Üretim yapısının yüksek stoklu ve maliyetli yapısı eleştirilmiş, üretim verimliliğinde giderek düşüşler görülmesi sermaye tarafından talep esnekliğine cevap verilememesi olarak okunmuştur. Böylece sermaye birikimi düşen kâr oranları karşısında yeniden değerlendirilecek alanlar oluşturmakta zorlanmaya başlamıştır. Bu kapsamda Fordist üretimin değişmesine dair tartışmalarda, pazarın ve rekabetin değişen yapısı, küresel alanda görülen talep farklılaşmasına uygun cevap getirilememesi ve Fordist üretim sürecinin iç tıkanıklıkları eleştirilerin merkezini oluşturmuştur¹²⁷.

Fordist üretim sürecinin sermaye birikiminde yaşanan daralmanın sorumlusu olarak gösterilmesinin ardından, üretim organizasyonunda çeşitli değişikliklerin yapılması gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır. Bu değişiklikler neticesinde Fordist üretim sürecinin katı yapısından kaynaklanan sorunların, daha esnek bir üretim yapısının geliştirilmesi ile giderileceği öngörülmüştür. Böylece yaşanan kriz sürecinin atlatılmasını

¹²⁶ Ansal, 1999, s.9.

¹²⁷ Ansal, 1999, s.12.

sağlayacak olan politikalar, üretim maliyetlerini düşürmek, yeni teknolojiler aracılığıyla üretkenliği arttırmak, yeni piyasalara girerek piyasaları küresel ölçekte genişletmek ve sermayenin döngü hızını arttırmak şeklinde tanımlanmış ve esneklik olgusu bu politikaların merkezine yerleştirilmiştir. Belirtilen politikaların uygulanabilirliği ise zaman, mekân ve kaynak kullanımı ekseninde anlam kazanmıştır¹²⁸.

Üretim ilişkilerinde gözlemlenen yapısal değişimlerin temelinde, maksimum düzeyde kârlılık hedefi yer almakta, sermayenin birikimine bağlı aktör ve unsurlar küresel düzlemde kurdukları sosyo-ekonomik ilişkileri yoğunlaştırmaktadır. Hız ve yoğunlaşma burada iki temel kavram setini meydana getirmekte, sermayenin geri dönüş hızına bağlı yeniden değerlendirme aşamalarında kilit bir rol üstlenmektedir¹²⁹. Sermaye birikiminin tanımlanan hız ve yoğunluğa ulaşabilmesi ise ancak üretim organizasyonun bu amaçlar doğrultusunda yeniden yapılanması ile mümkün olmaktadır. Tanımlanan amaçlar katı bir üretim organizasyonu içinde karşılık bulamamakta, sermaye birikiminin gereklerine uygun, esnek bir üretim ilişkileri bütününe ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Esneklik kavramı değişimler noktasında esas gösteren olarak yer almakta, üretim ilişkileri sisteminde ortaya konulması planlanan her uygulamanın merkezinde yer almaktadır. Bu anlamda az maliyet ile küresel rekabete eklemlenmeyi sağlayacak dönüşümleri ifade eden esneklik, küresel alanda her sorunun çözümü olarak lanse edilmektedir. En genel anlamıyla üretim ilişkilerinde esneklik, üretim ve istihdama dair her türlü sınırlayıcı engel ve yasal düzenlemelerin gevşetilmesini ifade etmektedir¹³⁰. Bununla birlikte esneklik kavramının da küreselleşmenin kullanımında olduğu gibi farklı anlamlara gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde esnek çalışma olgusu daha çok bir zorunluluk olarak esnek çalışmayı içermekte ve “durumsal istihdam” kavramına işaret etmektedir. Avrupa’da esnek çalışma yaklaşımı ise, daha çok atipik çalışma olarak gösterilmekte, güvencesizlik temelinde belirsiz hizmet akdi ile çalışma ile eşdeğer gösterilmektedir¹³¹.

¹²⁸ Ercan, 2002, s.208.

¹²⁹ Fuat Ercan, “Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik”, **95’-96 Petrol-İş Yıllığı**, İstanbul, 1997, s.664.

¹³⁰ Zeki Parlak ve Süleyman Özdemir, “Esneklik Kavramı ve Emek Piyasalarında Esneklik”, **Sosyal Siyaset Konferansları**, Sayı:60, 2011/1, s.4.

¹³¹ Parlak ve Özdemir, s.5.

Esneklik ile ilgili tanımlamalardan da görüldüğü üzere, üretim ilişkilerine dair sadece somut düzenlemeler hedef alınmamakta, aynı zamanda somut uygulamaların düzenleyicisi olan yasal dönüşümlere de esneklik temelinde işaret edilmektedir. Bu durum aslında neoliberal politikalar kapsamında incelenen “uyum programları” vs. gibi birçok aracın üretim ilişkilerindeki yansımaları gösteren ve bu iki alan arasında bağ kuran bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bununla birlikte esneklik kavramı egemen anlayış içinde kapitalist gelişmeye dair ortaya çıkan her dinamiğe uyumluluk olarak yansıtılmakta ve olumlanmaktadır.

Ayrıca esneklik olgusu ve neoliberal politikalar daha önceki bölümlerde ifade edildiği üzere, sadece üretim alanının bireysel sermayeler bazında yeniden yapılanmasını tanımlamamakta, sermaye birikiminin içinde bulunduğu kriz sürecinden çıkış için bir strateji sunmaktadır. Böyle bir durumda küresel alanda yüksek etki gücüne sahip uluslararası kuruluşlarında birçoğu esneklik politikalarını ulusal zeminde bir gereklilik hayata geçirilmesi gereken bir zorunluluk olarak sunmaktadır¹³². Ancak politika önerilerinin somut uygulamalar içindeki karşılıkları detaylı bir şekilde incelendiğinde, çalışma yaşamı içinde işçilerin kazanmış olduğu birçok hak ve kazanımın sermaye gerekleri doğrultusunda geriye doğru gidişine işaret etmektedir. Esneklik uygulamalarının emek üzerindeki etkileri incelenmeden önce, esneklik uygulamalarının genel kapsamına değinmek gerekmektedir.

Üretim sürecinde esneklik uygulamalarının iki temel düzeyde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. İlk olarak üretim aşamalarının küresel düzeyde parçalanarak, mikro ölçekte birçok farklı firmanın kendi içinde rekabette bulunduğu bir yapı kurulması hedeflenmiş, böylece üretim sürecinde istenilen düzey ve biçimlerde üretim yapılabileceği belirtilmiştir. İkinci olarak ise emek gücünün yeniden daha vasıflı hale getirilmesi veya üretim organizasyonunun yeniden tasarlanması aracılığıyla emeğin verimliliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu iki farklı uygulama aslında sermaye birikiminin esas unsurunu oluşturan artı-değerin de iki farklı düzeyde yaratımını kapsamaktadır. Bu çerçevede üretim sistemlerinin artı-değer ile kurduğu ilişki esneklik formları ile dolaysız bir şekilde bağlantılı olduğundan, ilerleyen alt başlıklar kapsamında esneklik süreçlerinin açıklanmasının ardından tanımlanacaktır.

¹³² Özgür Müftüoğlu, “Esnekleşmenin Uluslararası Dayanakları”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:23, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 2008, s.271.

Üretim yapısının esnekleşmesi kapsamında üretimin büyük ölçekli fabrikalardan küçük tedarikçilerle kurulan ilişkiye dönüşümü incelendiğinde, çok sayıda firmanın ürün sağlayıcı, üretici veya dağıtıcı olarak ekonominin farklı noktalarında yer aldığı ve bunların kendi içinde kümelendiği adem-i merkeziyetçi bir yapı görülmektedir. Bu yapının merkezinde ise küresel düzeyde kontrole sahip olan uluslararası firmalar bulunmakta, üretim sürecinin yönetimi altsözleşme/taşeronluk ilişkileri ile sağlanmaktadır. Örneğin, Dünya Ticaret Örgütü 1998 yılında Amerikan otomobillerinin %37'sinin altsözleşme ilişkileri ile üretildiğini ifade etmektedir. Kurulan ilişkiler kapsamında 300 trilyon ABD doları iş hacmi meydana gelmiş, 2001 yılında 15 Avrupa ülkesinde parçalanmış üretim ilişkilerinde bulunan 740 bin firmanın olduğu belirtilmiş ve bu alanda 640 milyon Euro iş hacmi gerçekleşmiştir. Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya gibi Batı Avrupa ülkelerinin sanayi üretimlerinin %82'sinin altsözleşme ilişkileri kapsamında gerçekleşmiş, Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD)'nın 2002 yılında hazırladığı Dünya Yatırım Raporu'na göre dünya imalat mallarının hacmi 1975 yılında %10 iken bu rakam 1996 yılında %75'in üzerine çıkmıştır¹³³.

Tanımlanan ilişki biçimi her ne kadar bağımsız firmalar arasındaki geliştirilen bir ilişki modeli olarak sunulsa da, makro düzeyde incelendiğinde, tedarikçi firmaların merkez firmaya denetim, kontrol ve üretim açısından bağımlı olduğu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Sözleşmeler bağımsız olarak sunulmakta, fakat küresel düzeyde ana firmaların bütün süreçler içinde söz sahibi olduğu, hiyerarşik bir yapılanma gözlemlenmektedir. Küresel ölçekte hareket niteliğine sahip olan ve nihai üretici konumunda bulunan ana firmalar, sürecin tasarım, modelleme ve denetim kısmında yer almakta, üretime bağlı olarak bu sürecin dışında kalan fonksiyonlar altsözleşme ilişkileri ile belirlenmiş firmalara devredilmektedir. Ana firmadan çevre firmalara doğru yayılan ilişki böylelikle piramitsel bir özellik teşkil etmekte, üretim içinde bağımsız olarak gösterilen aktörler hiyerarşik bir yapılanma içinde bulunmaktadır¹³⁴.

Üretim aşamalarında merkezden çevreye doğru inildikçe firma sayıları artmakta, her firma bağımsız bir aktör olarak nitelendirildiği ölçüde piyasanın serbest rekabet ilişkilerine tabi olmaktadır. Bu sürecin yatay olarak aynı düzlemde yer alan firmalar için

¹³³ Berna Güler Müftüoğlu, "Firmalar Arası Değişim İlişkisi: Fasonlaşma ve Taşeronlaşma", **Toplum ve Hekim**, Cilt:23, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 2008, s.244.

¹³⁴ Güler Müftüoğlu, 2008, s.245.

bir motivasyon meydana getirdiği, böylece merkezden çevreye doğru inildikçe maliyetleri düşürmeye dayalı bir politika ile üretimin tamamında bir maliyet avantajı sağlanacağı ifade edilmektedir¹³⁵. Ayrıca üretimin merkezden çevreye doğru dağılan ve ana firmadan altsözlemlerle bağımsız karakterli yapısı, nihai üreticiler için değişen talep ve rekabet koşullarına kolaylıkla adapte olunabilen bir yapı kazandırmıştır. Böylece ana firmalar sadece tasarım ve modelleme aşamalarında değişim maliyetlerini üstlenmekte, sonraki süreçlerde ise altsözleşme ilişkisini farklı bir firma ile kurmakta veya ilişkide bulunduğu mevcut firmaların yeni koşullara uygun bir şekilde dönüşmesini talep etmektedir¹³⁶.

Esneklik ile ilgili bir diğer önemli alan ise emek gücünün vasıf kazanmasına dayalı uygulamalardır. Bu uygulamalar ile ilgili olarak birkaç farklı unsur ve varsayımdan söz edilmektedir. İlk olarak gelişen teknolojiye paralel bir şekilde işçilerin hareketliliği ve bilgi paylaşımlarının artacağı öngörülmektedir. İkinci unsur, işçilerin farklı vasıflar kazanmasına odaklanmakta, çoklu vasa sahip işçilerin üretim alanında karşılaşılabilecekleri sorunları hızlı bir şekilde çözebilecekleri ifade edilmektedir. Üçüncü olarak işçilerin esneklik uygulamaları aracılığıyla yeni teknolojilere kolaylıkla adapte olabileceklerini öngörmektedir. Ayrıca işçilerin böylelikle üretim alanının birçok farklı noktasına dair bilgi ve donanımı olacak, izolasyon tehlikesine maruz kalmayacaklardır. Son olarak ise, böyle bir çalışma modeli içinde istihdam güvencesi oluşacak ve çatışma ortamının yerini karşılıklı sorumluluk ortamına bırakacağı varsayılmaktadır. Ancak uygulamaların beklentileri karşılama noktasında somut gerçeklikle örtüşmediği ortaya çıkmakta, genel anlamda işçiyi daha güvencesiz, korumasız ve iş yükü ve yoğunluğunu arttıracak bir şekilde ortaya konulduğu gözlemlenmektedir¹³⁷.

İncelenen iki esneklik formu birikim mekanizmalarının merkezinde bulunan, sermaye tarafından artı-değer elde etmenin farklı yolları kapsamında anlamlı olmaktadır. Mutlak ve nispi artı-değer üzerinden şekillenen birikim mekanizmaları içinde mutlak artı-değer işçinin çalışma zamanının uzamasına, nispi artı-değer ise değer yaratma süresinin kısaltılmasına veya aynı süre içinde işçinin daha fazla değer üretmesine işaret

¹³⁵ Yongmin Chen, ‘‘Vertical Disintegration’’, **Journal of Economics & Management Strategy**, Volume 14, Number 1, Spring 2005, s.210.

¹³⁶ Ahmet Alpay Dikmen, **Makine, İş, Kapitalizm ve İnsan**, Ankara: Nota Bene Yayınları, 2015, s.247.

¹³⁷ Berna Güler Müftüoğlu, ‘‘Üretim Sürecinin Vazgeçilmezi Esneklik: Var ve Yok Ettikleri Üzerine Bir Çerçeve’’, **Türkiye’de Esnek Çalışma**, Özgür Müftüoğlu ve Arif Koşar (drl.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013, s.31.

etmektedir¹³⁸. Üretim aşamalarının dikey olarak parçalandığı üretim modeli içinde, en düşük maliyeti sağlamak adına güvencesiz, kayıt dışı, işçi sağlığı ve güvenliğini tehdit eden ortam ve çalışma biçimleri içinde uzun saatlerde çalışmaya dayalı bir model mutlak artı değer yaratılma koşullarına referans vermektedir. Teknolojik gelişmeler, üretimin yeniden organize edilmesi, emek gücünün vasıflılaştırılması gibi etkenler ise nispi artı-değerin yaratılma koşullarını belirlemektedir. Böyle bir perspektif üzerinden değerlendirildiğinde özellikle üretimin parçalanması neticesinde gelişen üretim ilişkileri mutlak artı-değer yaratımının koşullarını yeniden üretmekteyken, iş organizasyonun dönüşümü ve işçilerin yeni vasıflar kazanması üzerinden yeni teknolojiler ve teknikler kapsamında üretim süreçlerine dâhil olması nispi artı-değerin yeniden üretilmesini sağlamaktadır.

Harvey, üretim sisteminde meydana gelen bu yapıyı merkez/çevre işgücü ayrımı üzerinden analiz etmektedir. Harvey'e göre, esnek üretim yapısı işgücü piyasalarını parçalayarak ikili bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Küreselleşme süreci ile gelişen dikey, hiyerarşik parçalanmaya bağlı olarak, çevrede yer alan işgücü daha çok kol emeği gerektiren, rutin, uzun çalışma saatlerine sahip ve güvencesiz işlerde çalışmaktadır. Aynı zamanda belirli süreli istihdam, üretim süreçlerinin taşeronlara devredilmesi gibi uygulamalar daha çok bu alanda gözlemlenmektedir. Merkezde yer alan emek ise çekirdek işgücü olarak tanımlanmakta, görece daha güvenceli ve yüksek vasıf kazanma şansına sahip olarak nitelendirilmekte, bu emek gücünün gelişen rekabet koşullarına ve teknolojiye hızlı bir şekilde ayak uydurması beklenmektedir. Ancak bu alanda istihdam edilen işçilerde de güvencesizliğin arttığı, iş yükünü arttıracak organizasyon yapılarının bulunduğu vurgulanmaktadır¹³⁹.

Esneklik uygulamalarının yukarıda belirtildiği şekilde emek üzerindeki etkileri incelendiğinde, kapitalist gelişmeye dayalı, sermaye ile emek çelişkileri derinleştirdiği gözlemlenmekte, sosyal alanı daha kırılgan bir hale getirmektedir. Öncelikle, üretimin küçük boyutlarda parçalanması üzerinden emek gücünün örgütlü yapısı parçalanmakta, emek, sermaye ile bireysel pazarlıklara tabi kılınmaya çalışılmaktadır. Beverly Silver, küreselleşme üzerinden gerçekleşen bu dönüşümü, 20.yüzyılın otomobil üreticilerinin haklarından 19.yüzyılın tekstil üreticilerinin haklarına bir dönüş olarak

¹³⁸ Güler Müftüoğlu, 2013, s.21.

¹³⁹ David Harvey, **Postmodernliğin Durumu**, Sungur Savran (çev.), 5.Baskı, İstanbul: Metis Yayınları, 2010, s.174.

tanımlamaktadır¹⁴⁰. Silver'ın ortaya koymuş olduğu hakların dönüşümü, aslında kapitalizmin esneklik ile kurduğu ilişki ölçeğinde önemli bir noktada durmaktadır.

Esnekliğe dair tartışmalar, tıpkı küreselleşme tartışmalarında olduğu gibi “yeni bir dönem” referansından hareketle sosyal gerçeklikte daha önce bulunmayan olgular olarak sunulmaktadır. Ancak kapitalist gelişme bir sosyal ilişki olarak düşünüldüğü ölçüde, esnekliğin sermaye birikiminin ilk dönemlerinden itibaren asli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır. Kapitalizm kendi tarihi boyunca kriz koşullarını atlatmak adına, telafi çalışması, uzun sürelerde çalışma, kısmi süreli çalışma gibi esneklik uygulamalarını hayata geçirmektedir. Sermaye kendi varlığını sürdürmek ve dinamikliğini korumak adına her zaman esnekliğe sahip olmanın yollarını aramakta, bu nedenle esneklik temel olarak yeni bir süreci ifade etmemektedir¹⁴¹.

Tanımlanan bütün bu süreçlerin yanında, esnekliğin işçiler üzerindeki etkisi sadece örgütlülüğün azalması ve kötü çalışma koşullarının ortaya çıkardığı fiziksel sorunlar ile sınırlı kalmamaktadır. Çalışma hayatı esneklik ilkelerine bağımlı bir şekilde giderek daha güvencesiz bir hale gelmektedir. Richard Sennet, güvenceli çalışmanın 1970’li yıllardan önceki üretim ilişkilerini karakterize eden önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Karşılıklı güvenceye dayalı bir çalışma modelinin belirsizlik içermediğini ifade edilmekte, bu nedenle çalışanlar için bir sosyal tehlike oluşturmadığı vurgulanmaktadır. Fakat üretim süreçlerinde yaşanan dönüşümle birlikte, güvencesizlik işin niteliği önemli olmaksızın işçilerin yaşantısında önemli bir risk faktörü olarak yer almaya başlamıştır¹⁴².

Çalışma yaşamında güvencesizliğin norm haline gelmesinin yanında, sürekli işi geliştirmeye dayalı bir modelde çalışan işçiler, çalışma süresi dışındaki zamanlarda da üretimin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Böylece işçiler, sadece istihdam edildikleri zaman dilimi kapsamında ücret almakta, ancak çalışmaya dayalı süreçler işçinin bütün yaşantısını kontrol etmeye başlamaktadır. Ayrıca işçilerin vasıf kazanması iş yoğunlaşması ile paralel ilerlemekte, böylece işçilerin yükü arttırılmaktadır. Çalışma

¹⁴⁰ Beverly Silver, Emeğin Gücü, 1870’ten Günümüze İşçi Hareketleri ve Küreselleşme, Aslı Önal (çev.), İstanbul: Yordam Kitap, 2009, s.63.

¹⁴¹ Güler Müftüoğlu, 2013, s.22.

¹⁴² Richard Sennet, **Yeni Kapitalizm Kültürü**, Aylin Onacak (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2009, s.72.

düzenin böyle bir yoğunluk içinde iş başı ve iş dışı yaşamı birbirinden ayıracak şekilde organize edilmesi ise işçiyi zihinsel ve fiziksel olarak tüketmektedir¹⁴³.

Bütün bileşenler bir arada değerlendirildiğinde, esneklik uygulamaları kapsamında mutlak ve nispi artı-değerin yaratılma koşullarının uluslararası alanda kurumsallaştığı bir yapı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sermaye birikimini yeniden organize eden her dönüşüm ve üretim ilişkilerindeki her tasarım, beraberinde toplumsal yapının bütün unsurlarını etkileyecek olan mekanizmanın değişimi ile anlamlı olmaktadır. Marx, üretim sürecinde kurulan ilişkilerin toplumsal yapı içindeki etkisini açık bir şekilde ifade etmektedir.

“İnsanın üretici güçlerinin belirli bir aşamasını alırsanız, belirli bir ticaret ve tüketim biçimi elde edersiniz. Üretimde, ticaret ve tüketimde belirli gelişim aşamalarını alırsanız, buna tekabül eden bir aile, zümreler ya da sınıflar örgütü, tek bir sözcükle buna tekabül eden uygar bir toplum elde edersiniz. Belirli bir uygar toplumu alırsanız, uygar toplumun yalnızca resmi ifadesi olan belirli politik koşulları elde edersiniz.”¹⁴⁴

Bu yaklaşım toplumsal yapı içindeki her olgunun diğeri ile ilişkide bulunduğu bir toplum modeline işaret etmektedir. Böylece toplumsal yapının bütün aktör ve unsurları üretim ilişkilerinin verili koşulları altında kendi kurumsallaşmasını meydana getirmektedir. Çalışma kapsamında ele alınacak olan eğitim ve özel olarak yaşamboyu öğrenme, sahip olduğu içsel ilişkilere bağlı olarak küresel kapitalist gelişmeye ve sermayenin yeniden değerlendirilme alanına ihtiyaç duyması ve uluslararasılaşmasına bağlı olarak anlam kazanmaktadır. Küreselleşme söylemine ve bu söyleme dayalı geliştirilen politikalara bağlı olarak eğitim, hem sermaye birikiminin devamlılığını sağlamaya dönük olarak bir yatırım alanına işaret etmekte, hem de üretim süreçleri için gerekli olan emek gücünün üretilmesinde kilit bir yerde durmaktadır. Bu nedenle eğitimin kapitalist gelişme içindeki yeri ve öneminin tanımlanan bütün bu bağlantıları içerek şekilde değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

2.2. Yeni Bir İlişki Alanı: Eğitim ve Sermaye Birikiminde Yeniden Yapılanma

Eğitim, toplumsal yapı içinde hem birçok farklı fonksiyonu üretmekte hem de bunların sürekliliğini sağlayacak olan yeniden üretim mekanizmalarından birisini

¹⁴³ Hacer Ansal, “Emek Sürecinde Yeni Hedef: Esneklik Çalışanlar İçin Ne Demek?”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:19, Sayı:3, Mayıs – Haziran 2004, s.167.

¹⁴⁴ Karl Marx, **Felsefenin Sefaleti**, A. Kardam (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1992, s.164.

oluşturmaktadır. Eğitim, bilgi edinmeye dair araçları tanımlamakta, bunların organizasyonunu sağlamakta ve ortaya konulan bilginin toplumsallaşmasına hizmet etmektedir. Fakat bu yaklaşım içinde odaklanması gereken temel alan, hangi bilginin, hangi toplumsal formasyon içinde üretildiği ve yaratılan bilginin toplum ile kurduğu ilişkinin nasıl şekillendiğidir. Kapitalist gelişme içinde eğitim, ifade edilen değişkenlerin yer aldığı bir analiz biçiminde açıklayıcı olmaktadır. Harry Braverman'ın da ifade ettiği üzere *“kapitalist üretim tarzı ancak tekelci çağında bireysel, toplumsal ve aileyle ilgili ihtiyaçların tamamına egemen olur; ayrıca bunları piyasaya hizmet edecek biçimde yeniden şekillendirir.”*¹⁴⁵ Kapitalizmin kendi dinamiklerine bağlı olarak ortaya koyduğu toplumsal ilişki biçimleri bu nedenle önemli bir yerde durmaktadır.

Eğitim kapitalist toplumlarda iki temel işlev üstlenmektedir. İlk olarak eğitim sisteminden üretim sürecini etkileyecek şekilde verimliliği en üst düzeyde sağlayacak bir işgücü ortaya koyması beklenmektedir. İkinci olarak ise, üretim ilişkileri neticesinde gözlemlenen eşitsizlikleri görünmez kılacak bir yapının oluşturulması hedeflenmekte, böylece sosyal gerçekliğe uzak bir algı yaratılmaktadır. Böyle bir eğitim modeli, sistemin devamlılığı için son derece kritik olmakta, hatta ulus devletler içindeki bütün vatandaşlar için eğitim sistemi içinde yer almak zorunlu hale getirilmektedir¹⁴⁶. Eğitimin toplumun bütün katmanlarını kapsayacak şekilde yapılandırılması ile birlikte, hem sermaye rasyonalitesine uygun niteliklere sahip emek gücünün yaratılması olanaklı hale gelmiş, hem de kurulan ilişkilerde sınıfsal konumlara dayalı çelişkilerin yerini farklı itaat mekanizmalarına bırakması mümkün olmuştur¹⁴⁷.

Kapitalist toplumsal yapıda gözlemlenen eğitim anlayışı ile kapitalizm öncesi toplumlarda ortaya konulan eğitim anlayışı arasında önemli farklılıkların bulunduğu görülmektedir. İlk olarak prekapitalist toplumlar içinde eğitim merkezi ve bütün toplumu kapsayacak şekilde kurumsallaşmamakta, eğitim temel olarak ahlak ve din öğrenimini içermektedir. Üreticilerin eğitimi ise, çalışma hayatı içinde edinilen bir pratik olarak hayata geçmekte, tarımda beceriler aile tarafından aktarılmakta, zanaatkârlık süreçlerinde ise çıraklık ve loncalar üzerinden ilerleyen bir eğitim sistemi gözlemlenmekte, kamunun bu alana dair herhangi bir müdahalesi bulunmamaktadır.

¹⁴⁵ Harry Braverman, **Emek ve Tekelci Sermaye**, Çiğdem Çıdamlı (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008, s.257.

¹⁴⁶ Özgür Müftüoğlu, “Emek Piyasalarının Yeniden Yapılanma Sürecinde 4+4+4 Formülü”, **Türkiye’de Esnek Çalışma**, Özgür Müftüoğlu ve Arif Koşar (drl.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013, s.134.

¹⁴⁷ Müftüoğlu, s.135.

Bilimsel araştırmalar ise, az sayıda birey tarafından kendi imkânları çerçevesinde gerçekteřtirilmektedir¹⁴⁸.

Prekapitalist toplumlarda eğitim en geniş kapsamlı şekilde ideolojik yeniden üretim noktasında etkin olmakta ve bunu ahlak ve dinsel temeller üzerinden şekillendirmektedir. Samir Amin, eğitimin içeriğinin bu şekilde oluşturulmasındaki en önemli etkinin, kapitalizm öncesi toplumların ekonomik işleyişindeki şeffaflıkta aranması gerektiğini ifade etmektedir. Bu toplumlarda üretim ve bölüşüm ilişkileri son derece net bir şekilde ortaya konulmakta, yaratılan değerin kim tarafından hangi şekillerde sahiplenildiği açıkça görülmektedir. Değerin dağılımının toplumsal alan içinde son derece berrak bir şekilde gözlemlenmesi ise, bu süreci yeniden üretecek ve bunu sürdüreceğ olan toplumun ortak bir şekilde benimseyebileceği eşitsizliği meşrulaştıran bir felsefeye aracılığıyla mümkün olmaktadır. Bu düşünce sistemi içinde ideolojik düzeyde toplumsal değerler önceden belirlenmiş kıstaslar doğrultusunda belirlenecek, böylece toplumsal alandaki karşıtlıklar giderilecektir. Kapitalistleşmemiş toplumlarda bu nedenle eğitim ideolojisinin merkezinde dinsel niteliklerin bulunduğu ifade edilmektedir¹⁴⁹. Ayrıca yaşanan süreci meşrulaştırmaya dönük eğitim sistemi, sadece düşük sınıfları içermemekte, toplum içindeki seçkinlerde kendi meşruiyetlerini yeniden üretecek şekilde bu eğitim sisteminin içinde yer almaktadırlar.

Kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişmesine paralel olarak eğitim sistemi de dönüşmüş, sistemin kendi varlığını devam ettirmesi için gerekli olan unsurları yaratacak şekilde yeniden yapılanmıştır. Etkinlik, verimlilik ve rasyonalitenin hâkim olduğu bir yanlış içinde yeniden kurgulanan eğitim, birikim koşullarının sağlanması adına ayrıca giderek daha kamusal bir niteliğe sahip olmuştur. Bu dönem içinde eğitim, verili sosyal ilişkileri yeniden üretecek olan düşünsel mekanizmaları yaratmanın yanında, aynı zamanda giderek artan toplumsal işbölümü içinde uzmanlaşmış emek gücü yaratmanın da temel aracı haline gelmiştir¹⁵⁰. Amin, eğitimde sürecinde yaşanan köklü dönüşümün merkezine üretim ilişkilerindeki farklılaşmayı yerleştirmektedir. Kapitalistleşmemiş toplumlar içinde üretici güçlerin eğitimi, ortaya konulan ürünün niteliği neticesinde uygulamalı alan içinde mümkün olmaktadır. Ancak kapitalist gelişmeye dayalı uzmanlaşma bunu parçalamakta ve üretim sürecinde uygulamalı öğrenmeyi

¹⁴⁸ Samir Amin, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Semih Lim (çev.), İstanbul: Kaynak Yayınları, 1992, s.199-200.

¹⁴⁹ Amin, s.201.

¹⁵⁰ Fuat Ercan, **Eğitim ve Kapitalizm**, İstanbul: Bilim Yayıncılık, 1998, s.22.

zorlaştırmaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin merkezi ve herkese kapsayacak bir şekilde sunulması gerekmektedir¹⁵¹.

Kapitalist gelişmeye dayalı derin uzmanlaşma, aile ve cemaatlerin bilgiyi aktarma fonksiyonlarında dönüşüm yaşanmasına neden olmaktadır. Kır ve kent ayrımı içinde kır hayatının bireyleri yetiştirmede temel fonksiyonlarını kaybetmesi ile birlikte çocuk bakımı, eğitimi ve sosyalleşmesi kurumsallaşmaktadır. Bireylerin toplum içinde belirli görevleri yerine getirmelerini sağlayacak olan bilgi, aile ve cemaat tarafından aktarılmamakta, kent ortamı içinde temel uyumu sağlayacak bilgi, genelleşmiş formel eğitim kurumları tarafından sunulmaktadır. Böylece birikimin gereklilikleri doğrultusunda toplumsal bir şekilde bireylerin yetiştirilmesi olanaklı hale gelmekte, bir anlamda birikim mekanizmasının yetişkinlerden talep ettiği niteliklerin ön hazırlığına sahip olunmakta ve “toplumsal gerekliliklerle” uyumlu bireyler yetiştirilebilmektedir¹⁵². Yurttaşlık ve basit teknik eğitimi içeren genel eğitim süreçleri, ilerleyen dönemlerde bireylerin elde edecekleri uzmanlığın ilk aşamasını içermektedir. Ancak bu noktada kapitalist toplumsal formasyon içinde vasıf kazanmanın problemlili yapısının tartışmaya açılması gerekmektedir. Eğitim süreci genelden özele yayıldıkça toplumsal eşitsizliğin bulunduğu bir işleyiş içinde yüksek vasıf sahibi olma belirli maddi yükler ile beraber ilerlemekte, vasıf ise sadece bu maliyetleri üstlenebilen bireyler tarafından edinilmekte, bu durum toplumsal eşitsizliği derinleştirmektedir.

Bununla birlikte kapitalist uzmanlaşma ve bilimsel bilgi arasında da çelişkili bir yapı ortaya çıkmaktadır. Amin’in vurguladığı gibi, bilimsel üretim kapitalist olmayan toplumlarda genellikle bireysel çabaların bir yansıması olarak kurumsallaşmaktadır. Ancak kapitalist gelişmenin, aydınlanma düşüncesinden sahiplendiği ölçme ve denetleme yaklaşımı bilimsel bilginin de kapitalist toplumsal ilişkiler kapsamında tahakküm altına alındığı bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Braverman, bilimi, emekten sonra sermayenin eklentisine dönüşen en önemli mülk olarak tanımlamakta, kişisel uğraşlarla ilerleyen bilimsel bilginin, modern toplum içinde muazzam düzeylerde örgütlü işleyişinin öyküsünün, aslında bilim ve bilime ait unsurların kapitalist sisteme eklemlenme öyküsü olduğunu savunmaktadır.

“Başlangıçta bilimin sermayeye getirdiği hiçbir maliyet yoktur, çünkü basit bir biçimde fizik bilimlerinin birikmiş bilgisini sömürür; fakat daha sonra kapitalist ya

¹⁵¹ Amin, s.202.

¹⁵² Braverman, s.270.

doğrudan doğruya kendisine ait olan ya da kapitalist sınıfın bir bütün olarak vergi gelirleri biçiminde denetimi altında tuttuğu muazzam toplumsal artık ürünün belirli bir bölümüyle bilimsel eğitim, araştırma, laboratuvarlar vs. için ödemeler yaparak, bilimi sistematik bir biçimde örgütler ve işe koşar. Önceden görelî olarak serbest biçimde salınmakta olan bir toplumsal girişim, üretimle ve piyasayla bütünleşir.¹⁵³”

Bilimsel üretimin örgütlenmesinin piyasa koşullarına bağımlı hale gelmesi ise, bilimin de diğer üretim araçları gibi alınıp satılan bir meta haline gelmesine neden olmakta, bilim dışsal bir unsur olma özelliğini yitirerek bir muhasebe kategorisi haline dönüşmektedir¹⁵⁴. Bilgi üretiminin sermayeye bağımlı olarak tanımlanması, bu bilginin sonuçları kapsamında ortaya çıkacak olan gelişmelerle uyumlu bireylerin yetiştirilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu anlamda eğitim ve bilimsel üretimin uğrakları sürekli olarak kesişmektedir. Ayrıca yine bu dönüşümle birlikte bilimsel üretim ile teknoloji üretimi iç içe geçmiş unsurlar olarak tanımlanmakta, bunun nedeni olarak bilimsel üretimin sonuçlarının, genel anlamda üretimin hizmetine girmesi gösterilmektedir¹⁵⁵. Bilimsel araştırmalar neticesinde elde edilen sonuçların teknolojik gelişmeler olarak yansımaları hızlanmakta, bu nedenle bilimsel gelişme ile teknolojik gelişme arasındaki çizgi bulanıklaşmaktadır.

Ancak daha önce de ifade edildiği üzere bu durum çelişkili bir birlikteliği yansıtmaktadır. Bunun önemli bir örneği vasıf tartışmalarında gözlemlenmektedir. Sermaye, bilim ve bilgiyi sürekli olarak kendi tahakküm ve denetimini güçlendirecek bir araç olarak görmektedir. İstenilen denetim araçlarının üretimi ise nitelikli bir emek gücünün varlığı ile mümkün olmakta, çelişki ise tam olarak bu noktada ortaya çıkmaktadır. Birikim sürecinde artı-değeri arttırmak ve üretim ilişkilerinde kontrolü merkezileştirmek adına sürekli bir şekilde nitelikli emek gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece emek gücü nitelikli hale geldikçe sermaye birikimine dair mekanizma ve organizasyonlarda denetimi sağlayacak yeni yolların icat edilmesi olanaklı hale gelmektedir. Ancak bu noktada sermaye, denetim ve organizasyon kontrolüne sahip olduğu ölçüde vasıflı emek gücüne olan ihtiyacı azalmaktadır. Bu ilişki üretim alanında vasıf ve vasıfsızlaşma arasında bir döngü meydana getirmekte, yeni vasıfların olanaklı kıldığı kontrol mekanizmaları üretime katıldıkça emek gücünün daha vasıfsız bir şekilde üretime dâhil edilmesi mümkün olmaktadır. Bilimsel yönetim süreçleri ile birlikte emek

¹⁵³ Braverman, s.162.

¹⁵⁴ Braverman, s.170.

¹⁵⁵ Özgür Narin, “Kapitalizm ve Bilimin Üretimi: Bilimsel Emek Süreçlerindeki Dönüşüm”, **İktisat Dergisi**, Sayı:494-495, Mart-Nisan 2008, s.28.

gücünde gözlemlenen vasıfsızlaşma aşamaları bunun önemli bir örneğini oluşturmaktadır. Aynı zamanda emek gücünün vasıf kazanmasının sermaye birikiminin devamlılığının sağlanması açısından son derece önemli bir noktada bulunmasının yanında, Adorno'nun amaç ve araç arasındaki ilişkiye yapmış olduğu vurguya paralel bir şekilde, birikimin devamlılığı için tehdit unsuruna dönüşebilmektedir. Emek gücü vasıf kazandığı ölçüde özerkleşme olanağına sahip olmakta ve üretim süreci içinde denetimi üstlenebilmektedir.

Sanayileşme ile birlikte nitelikli, uzmanlaşmış meslekler içinde yer alan emek gücünün büyük bir bölümü kapitalist gelişmeye dayalı verimlilik olgusuna bağlı olarak, detaylı bir imalat işbölümü içinde vasıfsızlaşmışlardır¹⁵⁶. Bu üretim yapısının ana gövdesini oluşturan makineleşme, emek gücünün vasıfsızlaşmasının da temel unsurunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede makineleşmenin yaygınlaşması Braverman tarafından, emeğin köleleşmesinin ve bilimin cisimleşmesinin kaynağını tanımlamaktadır¹⁵⁷. Emek gücünü üretecek olan eğitimin sistem ile kurduğu ilişki, böylece iki yönlü bir sistem içinde ortaya çıkmaktadır. İlk olarak tanımlanan makineleşmeyi sağlayacak, yeterli niteliklere sahip yaratıcı bir emek gücünün yetiştirilmesi, öngörülmektedir. Elbette burada yaratıcı emek söylemi yine kapitalist sistemin denetim ve verimlilik koşullarına tabi bir emek gücünü belirtmektedir¹⁵⁸. İkinci olarak, genel kitlesel bir eğitim aracılığıyla mevcut makineleri kullanacak düşük vasıflı bir emek gücünün sağlanması hedeflenmektedir.

Bu ölçütler kapsamında kapitalist gelişme içinde eğitim üç katmanlı bir karakter içermektedir. Öncelikle, geçmiş dönemlerde olduğu gibi kapitalist gelişme içinde de seçkinlerin eğitimi toplumun geleneksel özelliklerini korumakta, ancak eğitimin içeriği dinsel öğelere daha az referans vermektedir. Bir diğer katman olarak emek gücünü vasıflı hale getirmeye dönük eğitim uygulamaları karışımıza çıkmakta, bu aşama ilerleyen dönemlerde yerini mühendisliğe bırakmaktadır. Aynı zamanda bu eğitim modeli seçkinlerin eğitimine kıyasla ikincil bir konumda yer almaktadır. Son olarak ise temel eğitim, kapitalist gelişmeye paralel olarak giderek yaygınlaşmakta, yurttaşlık bilgisi ile birleşmiş basit teknik bilgiyi konu alan bir eğitim modeli gözlemlenmektedir. Toplumsal ilişkilerde siyaset alanının gizemini kaybetmesi neticesinde eğitimin ideolojik karakteri de

¹⁵⁶ John W. Budd, **Çalışma Düşüncesi**, Fuat Man (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016, s.30.

¹⁵⁷ Braverman, s.194.

¹⁵⁸ Narin, s.27.

dinsel olandan ekonomik olana doğru kaymış, ideolojik vurgu ekonomik “yasaların” temel özelliklerinde toplanmıştır¹⁵⁹.

Eğitim süreçlerinde gözlemlenen bu katmanlı yapı, aynı zamanda hangi toplumsal sınıfların, nasıl yeniden üretimlerinin sağlandığıyla da ilgili olmaktadır. Eğitimin kapitalist toplumsal ilişkiler içinde tanımlanan işlevlerini yerine getirmesi, ancak somut işlevlerin yeniden üretim işleviyle kurduğu ilişkide anlam kazanmaktadır. Üretim alanı içinde bireylerin hangi pozisyonlarda bulunacağına işaret eden ve emek gücünü buna göre yapılandıran eğitim sistemi, ayrıca üretim alanı dışındaki sosyal ilişki ve düşünce setlerini de parçalı bir yapıda yeniden üretmektedir. Bu nedenle emek gücünün yeniden üretimi ve sosyal alanın yeniden üretiminin eş zamanlı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

2.2.1. Kapitalist Gelişme, Yeniden Üretim ve Eğitim

Kapitalist emek sürecinde işçilerin zihinsel ve fiziksel olarak üretimin içinde yer almaları değer için ön koşulunu oluşturmaktadır. Yani kapitalist sermaye birikiminin devamlılığı adına emek gücünün, emeğe dönüşmesi gerekmektedir¹⁶⁰. Ayrıca emek gücü bu alanda ne kadar nitelikli olursa, o kadar artı-değer yaratılması mümkün olmaktadır. Fakat burada sermaye için son derece kritik olan nokta, nitelikli emek gücü belirli bir bölgede bulunsa dahi, bu emek gücünün bir şekilde üretim sürecinin içinde yer al(dırıl)ması gerekmektedir. Glenn Rikowski, emek gücünün bu özel yapısını sermayenin en zayıf halkası olarak nitelendirmektedir¹⁶¹. Eğitim, bu noktada sadece sistemin nispi artı değer üretmesini sağlayacak nitelikli emek gücünün yeniden üretilmesini üstlenmemekte, bununla birlikte, sistemin hegemonik tahakküm mekanizmalarını yeniden üretme işlevine sahip olmaktadır.

Kapitalizm kurduğu ilişkisel yapı içinde yeniden üretimin kurumsallaşması, prekapitalist toplumlara kıyasla devletin merkezi konumda bulunduğu okul sistemi aracılığıyla gerçekleşmektedir. Emek gücünün toplumsal olarak üretiminin okullar üzerinden tanımlanması, bu kurumların kapitalist sistem içinde canlı metaları üreten yerler olarak tanımlanmasına neden olmaktadır.

¹⁵⁹ Amin, s.204.

¹⁶⁰ Glenn Rikowski, **Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji**, Cumhuriyet Atay (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2011, s.49.

¹⁶¹ Rikowski, s.50.

“Emek-gücü: okulların ve eğitim örgütlerinin toplumsal olarak üretme işinde oldukları şey bu canlı metadır, bugün eğitim ve öğretim kurumlarını doğasında kapitalist olarak nitelendirmemize yol açan şey de bu üretim sürecidir. Bu toplumsal üretim emek-gücü doğasından gelen çelişki ve gerginliklere tabi olan üreticilerin emek-güçleri temelinde gerçekleşir.”¹⁶²”

Bu yaklaşım emek gücü üretimini aynı zamanda sadece bireysel bir süreç olarak ele almamakta, eğitimin toplumsal olarak bütün bir emek gücü yaratım aşamalarına referans vermektedir. Bu anlamda modern kapitalist toplumlarda eğitim, toplumsal düzeyde beşeri sermaye olarak emek gücü niteliğini geliştirmeye dayalı bütün süreç ve kurumları içermektedir. Ayrıca toplumsal düzeyde bireylerin emek gücü olarak üretimi üniversiteler, okullar, mesleki eğitim merkezleri gibi birçok farklı kurum arasında parçalanmış bir şekilde gerçekleştirilmektedir¹⁶³. Sürecin böyle parçalı bir yapıda ortaya çıkmasındaki temel etken ise, aslında her bir kurumun bünyesinde bireylere aktarmış olduğu bilgi ve içerdiği eğitim modelinin, sermayenin farklı formlarına ve farklı artı-değer üretim mekanizmalarına işaret etmesinden kaynaklanmaktadır.

Rikowski, toplumsal üretim süreci içinde farklı eğitim biçimlerinin hâkim olduğunu ifade etmektedir. Bu eğitim biçimlerinden genel öğretim biçimi, bireysel sermayelerin spesifik emek gücü ihtiyacının dışında kalan, genel ölçekte kapitalist emek süreci içinde çalışma yeteneğini tanımlayan bir eğitim biçimini yansıtmaktadır. Bu eğitim modeli aynı zamanda mevcut ideolojinin kitlesel anlamda yeniden üretilmesinin de bir aracını oluşturmaktadır. İlk bölüm kapsamında değerlendirildiği üzere, eğitim sisteminin devlet mekanizması ile kurduğu ilişki doğrultusunda, okullar aynı zamanda devletin ideolojik aygıtlarından birini tanımlamaktadır.

Bir diğer eğitim biçimi olan pratik eğitim ise, belirli bir sermaye veya belirli bir sektör içinde emek gücü olarak çalışmayı sağlayacak yeteneklere sahip olmak amacıyla verilen eğitime işaret etmektedir. Bir anlamda “uygulamalı genel eğitim” olarak da tanımlanabilmekte ve sermayeye ilişkin uzmanlaşmış alanlar için geçerli olmaktadır. Son olarak ise eğitim, kişinin belirli bir emek süreci içinde daha yüksek performans göstermesi amacıyla geliştirilmesi şeklinde nitelendirilmektedir. Bu yaklaşım içinde genel soyut bir eğitim yaklaşımından, somut, bireysel sermayeler ve kişiler özelinde

¹⁶² Rikowski, s.55.

¹⁶³ Rikowski, s.56.

gelişen bir eğitim yaklaşımına vurgu yapılmakta, üç katmanı içeren bir eğitim biçimi öngörülmektedir¹⁶⁴.

Emek gücünün toplumsal olarak üretilmesi, eğitim biçimlerinin yanında, sermaye fraksiyonlarının ihtiyaçları doğrultusunda da şekillenmektedir. Her farklı sermaye kategorisi, ihtiyaç duyduğu emek gücünü üretecek kurumsal yapılara ihtiyaç duymakta, eğitim süreç ve politikaları ise, farklı sermaye gruplarının ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır. Bu durum aynı zaman birbirleri arasında rekabet halinde bulunan ve farklı toplumsal olarak farklı niteliklere sahip emek gücüne ihtiyaç duyan sermaye grupları arasında çelişkiler de meydana getirmektedir. Ancak eğitim sadece üretim ilişkilerinin işleyişini tasarlayan teknik uygulamalar bütünü betimlememektedir. Kapitalizmin kendi varlığını üzerine inşa ettiği ilişkiler, üretim alanına olduğu kadar, bu üretimi sosyal alanda sağlayacak yeniden üretim ilişkilerine de odaklanmayı gerekli kılmaktadır.

Genelleşmiş eğitim ve okulların rolü bu alanda merkezi bir yerde durmaktadır. Michael Apple, okulların sadece sistem içinde ihtiyaç duyulan bilgiyi üretmekle görevli olmadığını, bu kurumların eş zamanlı bir şekilde piyasaları genişletmek, çeşitli ihtiyaçlar yaratmak ve toplumsal sınıfların kendi arasındaki ayrımı korumak gibi görevleri olduğunu vurgulamaktadır. Okul eğitimi, ekonomik olanla bağ kurduğu ölçüde, kültürel etkileşimi de sermaye unsuru haline getirmekte ve toplumsal sınıflar kapsamında mevcut sermayeyi gruplar arasında kategorileştirmektedir.

“Ekonomik ve kültürel sermaye ayrılmaz biçimde birbirine bağlıdır. Okulda en meşru görülen bilgi türleri ve öğrenci gruplarını sınıflandırmak için karmaşık bir filtre görevi üstlenen bilgi türleri, sosyal formasyon biçimimizin özel ihtiyaçlarıyla bağlantılıdır. Okullar belli tür bilgiyi ürettikleri gibi aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran sapma kategorilerini de yeniden yaratmış oluyordu. Sapmanın yaratılması ve kültürel sermayenin üretimi ayrılmaz biçimde birbiriyle bağlantılıdır.”¹⁶⁵

Okulların yeniden üretim süreçlerinde sahip olduğu bu rol, modern kapitalizmin kendi içinde yaşanan dönüşümle ilgilidir. 19.yüzyıl içinde sermayenin merkezileşmesi ve kurulan ilişki ağını yeniden üretmesi burjuvazinin aile, evlilik ve miras hukukuna dayalı bir şekilde gerçekleşmekteydi. Fakat Amin, sermayenin merkezileşmesine ve anonim şirketlere geçişi nedeniyle ailevi verasetin eskisi kadar fazla öneminin

¹⁶⁴ Rikowski, s.58.

¹⁶⁵ Michael W. Apple, **Eğitim ve İktidar**, Ergin Bulut (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2006, s.65.

kalmadığına dikkat çekmekte, okul eğitiminin giderek sosyopolitik bir iç seleksiyon sürecinin gözlemlenmesine neden olduğunu savunmaktadır¹⁶⁶. Dolayısıyla eğitim hem üretim hem de yeniden üretim işlevini üstlenmektedir. Ayrıca okullar, sadece sınıfsal katmanları hiyerarşik olarak konumlandırmakla kalmamakta, toplumsal yapıda iktidar sahibi grupların kültür ve bilgisinin içeriğini koruyarak, kitlelere sunmaktadır¹⁶⁷. Böylece eğitim olgusu, üretim bilgisini geliştirmek ve sınıfsal pozisyonları koruyuculuğun yanında egemen kültürün bilgisini de meşru bilgi olarak toplumun hizmetine açmaktadır.

Bu durum ayrıca eğitim süreci içinde bireylerin dikey hareketliliğe sahip olabileceğine dair görüşü de tartışmaya açmaktadır. Bu yaklaşım beşeri sermaye görüşünün aksine, okulların dikey hareketlilik için önemli özneler olduğunu savunmamaktadır. Okulların varlığının temel amacı olarak, geniş çaplı sınıf hareketliliğini teşvik etmek yerine, bireylerin hiyerarşik iş bölümü içinde uygun noktalara yerleştirilmeleri ve gizli müfredat aracılığıyla işçilerin mesleki basamakların belirli yerlerinde etkin katılım göstermelerini sağlayacak değer ve normları kazandırması gösterilmektedir¹⁶⁸. Bireyin sahip olduğu kültürel sermaye düzeyi, genel eğitim içinde hangi noktaya uyumlu olduğunu gösteren bir faktördür ve kültürel sermayesi olmayan bireyler bir sapma olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim alanında toplumsal düzlemde meydana gelen ayrışma yeniden üretimin tam olarak merkezinde bulunmaktadır. Apple'ın vurguladığı gibi, sistem içinde işçi sınıfına mensup bireylerin çocukları çoğunlukla okullarda hâkim müfredatı ve ilişki biçimini reddetmekte ve fiziksel dünyanın gerçek koşulları üzerine odaklanmayı tercih etmektedirler. Bu durum aslında okulun bir başarısızlığı değil, tam olarak yapmak istediği şeydir ve işçi sınıfının yeniden üretiminin sınıf kültürü kapsamında başladığı noktadır. Bu düşünce sistemi içinde, öğrenciler kol emeği ve fizikselliği somut dünyanın bir gerçeklik alanı olarak görmekte, okulun formel olarak sunmuş olduğu görüşleri ve pratikleri reddetmektedirler.

“... okuldaki hayatı ... reddederek aynı zamanda kafa emeğini de reddediyorlar. Bunu yeterince fiziksel bulmuyorlar ve efemine görüyorlar. Yeniden üretimin tohumları tam da bu reddedişte yatıyor. Kerataların¹⁶⁹ ortaya koyduğu ve buna göre davrandığı ayrımlar, kafa ve kol emeği arasında güçlü bir ikilik ima etmekte. Fiziksel olanda gücün görülmesi ve

¹⁶⁶ Amin, s.206.

¹⁶⁷ Apple, s.85.

¹⁶⁸ Apple, s.86.

¹⁶⁹ Kavram, yazar tarafından formel okul ilişkilerinin pratiklerini reddeden çocukları/öğrencileri tanımlayıcı olarak kullanılmaktadır.

kafa emeğine dayalı eğitim görmenin reddedilmesi, egemen sınıfların ideolojik hegemonyasının yeniden yaratılması açısından önemli bir unsur sunmaktadır.¹⁷⁰

Üretimin toplumsal kökeninde yer alan ayırım, hegemonik olana karşı çıkış üzerinden aslında talep edilmekte ve beslenmektedir. Yeniden üretimin bu şekilde kurgulanması, böylelikle geliştirilen kültürel sermaye aracılığıyla egemen sınıfların başarısını garanti altına alarak sürekliliğini sağlamaktadır. Fakat formel alanda karşılaşılan bu reddediş, yeniden üretimin bir aracı olarak görev yapsa da, aynı zamanda hegemonik düşünce biçimlerini karşısına alarak yeni olanın kurgulanmasına imkan tanımaktadır ve aslında bu nedenle paradoksal bir durum yaratmaktadır. Tersten bir okumayla bakıldığında yeniden üretime dair her reddediş biçimi aynı zamanda süreci sorgulanabilir kılarak, yeni düşünce biçimlerinin tasarlanmasına yardımcı olabilmektedir.

Devlet mekanizması ise, merkezi okullaşmanın yaygınlaşması, sistemin gerekliliklerini içerecek şekilde eğitim ve okullaşma alanındaki politikalarını yapılandırmaktadır. Devlet, sermayenin kendi başına üstesinden gelemeyeceği ve eğitim alanında kitlesel olarak sunulması gereken, müfredatın belirlenmesi, çeşitli fonların sağlanması, ölçme ve değerlendirme sistemleri kurulması gibi alanlarda sorumluluk üstlenmektedir. Devleti, içinde barındığı toplumsal sınıfların yapısı itibarıyla da son derece dinamik bir özellik sergilemekte, sadece hegemonik olanı üretecek pasif bir işlevin ötesinde, sınıflar arası bir mücadele alanı da meydana getirmektedir¹⁷¹. Fakat özellikle eğitim alanında devletin verili politikalarında önemli değişimler yaşanmaya başlamış, sunulan yeni politikalar kapsamında yapısal dönüşümlerin yaşandığı gözlemlenmiştir.

2.2.2. Eğitim Politikalarında Meydana Gelen Dönüşümü Sermaye Birikimi Üzerinden Okumak

Sermaye birikiminin 1970'lerle beraber hissetmeye başladığı kriz süreci ile birlikte, devlet politikalarında yapısal dönüşümler meydana gelmiş, devletin kamusal bir hak ve hizmet olarak sunduğu uygulamalar giderek metalaşma sürecinin içinde artı-değer yaratacak faktörler olarak görülmeye başlanmıştır. Devlet, müdahale alanını uygulayıcı olmaktan denetleyici ve yönlendirici olmaya doğru kaydırmış, eğitim de bu dönüşüm içinde sermaye tarafından bir yatırım alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitimin

¹⁷⁰ Apple, s.144.

¹⁷¹ Apple, s.72.

topluma sunulmasında görülen bu ayrım, kamusal hizmet tartışmalarını da beraberinde getirmiş, eğitimin kamusal bir niteliğe mi sahip olduğu, yoksa meta ilişkileri doğrultusunda mı örgütlendiği sorunu gündeme gelmiştir. Bu yaklaşım aslında neoliberal politikaların gelişme sürecinde gözlemlenen devlet-piyasa dikotomisinin eğitim alanındaki yansımaları içermektedir. Devlet ve piyasa arasındaki suni karşıtlık ise ancak aralarındaki ilişkiyi ortaya konulduğunda görünmektedir. Eğitim böyle bir ilişki içinde değerlendirildiğinde, kapitalist toplumsal ilişkilerin devamlılığına dayalı olarak kendisini yeniden ürettiği görülmekte, devletin maliyet veya içerik olarak bu alana müdahalesi, eğitimin karakterini değiştirmemektedir¹⁷².

Yaşanan dönüşüm böylelikle eğitimin de kapsam ve içeriğini değiştirmektedir. Neoliberal söylem içinde devletin üretici olduğu bir eğitim sistemi kaynak dağıtımında problemliler olarak ifade edilmekte, aynı zamanda tıpkı üretim sisteminin belirli bölümlerinde görüldüğü gibi “değişen taleplere” cevap veremediği savunulmaktadır. Aynı zamanda beşeri sermaye yaklaşımına bağımlı bir şekilde eğitim bireylerin geleceğinde bir “yatırım” olarak görülmekte, uluslararası kuruluşlar ise eğitimin kendi varlığının bir birikim aracı haline gelmesini öngörmektedir. Bu ölçütler çerçevesinde ortaya çıkan yapısal dönüşümler ise eğitimin sermayenin krizine karşı bir yeniden değerlendirme alanı olarak metalaşması sonucunu doğurmaktadır¹⁷³.

Eğitimin yeniden yapılanması sürecinde metalaşma olgusu son derece önemli bir yerde durmaktadır. Eğitimin dönüşümüne dair yapılan analizler, genellikle eğitim-piyasa karşıtlığı şeklinde ele alınmakta ve iki kavram arasında dışsal bir ilişki kurulmaktadır. Yaşanan dönüşümü piyasa odaklı olarak ele alan yaklaşımlar ise, hem piyasaya olması gerektiğinden fazla anlam atfetmeleri bakımından, hem de eğitimin kendi içinde barındığı aktörleri ve bu aktörlerin dinamik yapısını görmemesi açısından problemliler olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda piyasa odaklı yaklaşım, eğitim alanında meydana gelen somut sorunları sadece kamu-özel ayrımı çerçevesinde ele almaktadır. Piyasayı merkezine alan analizlere benzer bir şekilde, eğitimin sadece piyasanın sömürücü güçlerinin bir aracı olarak değerlendirilmesi ise kaba bir ekonomizm sonucu meydana getirmekte, yaşanan dönüşüm sürecindeki birçok ara kategori ve aktör bu

¹⁷² L. Işıl Ünal, “Yüksek Öğretim Finansmanı: Neoliberal “Çözüm” ve Olası Tehditler”, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.95.

¹⁷³ Fuat Ercan, “Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:14, Sayı:4, Temmuz-Ağustos, 1999, s.253.

alanda kaybolmaktadır. Bu nedenle sadece ticarileşme veya sadece özelleşme olarak eğitimin tanımlanması, sürecin takip edilmesi açısından da sorunlar oluşturmaktadır. Yeniden yapılanmanın metalaşma kapsamında değerlendirilmesi ise, öncelikle eğitim ve piyasa ilişkisini dışsal bir ilişki olmaktan çıkarmakta, kapitalist toplumsal ilişkiler çerçevesinde kurulması gereken içsel ilişkilere referans vermektedir. Ayrıca metalaşan bilginin üretim ve dağıtımının piyasa normlarına ve mekanizmalarına uyumlu kılınmasına işaret etmekte ve bu mekanizma içindeki aktör ve unsurların değişimini vurgulamaktadır¹⁷⁴. Böylece metalaşma olgusu bilginin kullanım değerindeki dönüşümü de açıklayıcı olmakta, bilginin piyasa değişim değeri üreten yönüne referans vermektedir. Yaşanan dönüşüm, yapısal bir farklılaşmaya işaret etmekte, metalaşmanın bu çerçevede ticarileşme ve piyasalaşmanın ön koşul olduğu savunulmaktadır¹⁷⁵.

Devletin bu dönüşüm kapsamında sunulacak olan eğitim sisteminden tamamen çekilmesi veya tamamen çekilemediği durumlarda ise eğitim hizmetinin finansal maliyetini yüklenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda devletin bu alanda yapacağı kamu harcamalarını daraltması beklenmekte, eğitim için yapılacak olan harcamaların azaltılması öngörülmektedir. Bunun sonucunda daha önceki dönemlerde kamunun sunduğu eğitim maliyetlerini bireylerin kendilerinin üstlendiği bir yapı ortaya çıkmakta, eğitim hizmetinin sunumu ise büyük çoğunlukla sermayenin kendisinin üstlendiği bir kâr alanına dönüşmektedir¹⁷⁶. Piyasanın sunum koşullarına terk edilen eğitim ise, her metanın piyasanın rekabet koşullarında yaşadığı sürece benzer bir şekilde, sadece ona sermaye tarafından belirlenen değişim değerini ödeyebilecek olan kesimler için edinilebilecek bir unsur haline gelmektedir.

Bu doğrultuda kamusal özelliğini yitiren eğitim, sadece onun maliyeti üstlenebilecek olan sınıflar için anlamlı olmaya başlamaktadır. Kapitalist gelişmeye dayalı toplumsal alanda yaşanan ve sürekli olarak artan eşitsizlik düşünüldüğünde, eğitimde yaşanan bu dönüşüm mevcut eşitsizlikleri derinleştirecek bir özelliği sahip olmaktadır. Eğitimin ilerleyen kademelerinde yer almak için sermaye rasyonalitesinde örgütlenmiş aktörler ile ilişki içinde bulunmak bir zorunluluk halini almakta, düşük gelir gruplarına mensup bireyler, bu işleyiş içinde “maliyetleri” üstlenemedikleri andan

¹⁷⁴ Seçkin Özsoy, “Bilginin Metalaşma Süreci: “Eğitimdeki Yapısal Dönüşüm”e İlişkin Bazı Çıkarımlar, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.122-125.

¹⁷⁵ Özsoy, s.130.

¹⁷⁶ Ercan, 1998, s.30.

itibaren eğitim sisteminin dışına atılmaktadır¹⁷⁷. Eğitim sisteminin bu yapılanması ise, toplumsal yapının bir önceki bölümde ifade edilen yeniden üretiminin sağlanmasıyla beşeri sermaye modelinin sosyal gerçeklik içindeki zemini arasında bir paralellik meydana getirmektedir. Eğitimin finansmanını sağlayamayacak olan kesimler, eğitim bir yatırım olarak görüldüğü ölçüde bu yatırımı gerçekleştiremeyecek, sahip oldukları düşük “insan sermayesi” sürekli olarak kendi sınıfsal pozisyonlarını yeniden üretmelerine neden olacaktır. Bu nedenle toplumsal alanda sınıf hegemonyası pekişecek ve yeniden üretimi sağlanacaktır.

Devletin konumunun tanımlanan bütün bileşenler bir arada incelendiğinde, iki büyük müdahale alanına odaklandığı görülmektedir. İlk olarak borç ve kredi mekanizmalarıyla sermayeye doğrudan teşvik ve sübvansiyon mekanizmaları oluşturulmaktadır. İkinci olarak ise, devlet giderek özel sermayenin maliyetlerini daha fazla üstlenmektedir. Bu anlamda bilimsel araştırma ve işgücünü yetiştirme gibi, sermayenin karlılığının devamlılığının sağlanması adına son derece önemli noktada bulunan uygulamaların maliyetleri toplumsallaşmaktadır. Fayda sermaye tarafından biriktirilmekte, buna karşılık masrafların toplumsal tabana yayılması hedeflenmektedir. Böylece, kâr özelleştirilirken, maliyet toplumsallaşmaktadır¹⁷⁸. Sermayenin eğitim ve geliştirmeye dayalı ilk yatırım süreçleri yüksek maliyetleri içermekte, bu nedenle kaynak geliştirmeye dayalı birçok yatırım öncelikli olarak devlet tarafından yapılmaktadır. Ancak bu alanın yeterli düzeyde kâr sağlayabilecek konuma geldiği anda, sermayenin hizmetine açılmakta ve kurulan altyapıdan sermayenin faydalanması hedeflenmektedir.

Eğitim, kapitalist gelişme içinde bir yeniden değerlendirme alanı olarak görülmeye başlandığı andan itibaren ise, sistemin sermaye birikim mekanizmaları için belirlediği, etkinlik, verimlilik, girişimcilik, yönetim ve rekabet söylemlerinin tamamını içinde barındıran bir olgu haline gelmiştir¹⁷⁹. Eğitim sahip olduğu yeni form kapsamında bireyler için uzun dönemli getiri hesaplarının yapıldığı bir yatırım aracı, eğitimi piyasa içinde sunan sermaye grupları içinse birikim ve kâr aracı olarak görülmektedir¹⁸⁰. Birikime dair işleyiş mekanizmalarının eğitim olgusunun unsurlarını tanımlar konuma

¹⁷⁷ Ercan, 1998, s.78.

¹⁷⁸ Apple, s.97.

¹⁷⁹ İlknur Şentürk, “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(2), 2010, s.75.

¹⁸⁰ Ercan, 1998, s.30.

gelmesi hem bilginin yaratılma koşullarını belirlemekte, hem de yaratılacak olan bilginin içeriğinin bu unsurlara tabi olması sonucunu doğurmaktadır.

Eğitim alanı kapitalist rasyonalitenin ölçülebilirlik sorunsalına dâhil edilmekte, performans kriterleri ve puanlama süreçleri eğitim emekçilerinin çalışma şartlarını belirler konuma gelmektedir. Aynı zamanda bu alanda bu alanda tanımlanan performans ve puan mekanizmaları ise dolaylı olarak üretilen olan bilginin içeriğine müdahaleyi kapsamaktadır. Akademik araştırmalar böyle bir işleyiş içinde ticari bir etkinliğe dönüşmekte, akademik disiplin ancak hâkim bilginin yeniden üretilmesini sağlıyorsa yararlı olarak tanımlanmaktadır¹⁸¹.

Neoliberal dönüşümün eğitimin her noktasına yaptığı keskin müdahaleler, aslında kapitalist gelişme içinde emeğin, biçimsel boyunduruk altına alınmasından, gerçek boyunduruk altına alınmasına dair bir dönüşüme de işaret etmektedir. Biçimsel boyunduruk mutlak artı-değerin yaratılma koşullarını ifade etmekte, bu süreç içinde emeğin öznel koşulları ile nesnel koşulları arasındaki ilişkinin sermaye tarafından denetim altına alınmadığı vurgulanmaktadır. Ancak gerçek boyunduruk görelî artı-değerin yaratılmasını karakterize eden bir süreci yansıtmakta ve aslında emek sürecinin karakterinde bir dönüşümü tanımlayarak bu sürecin sermayenin denetimine girmesini ifade etmektedir¹⁸². Eğitim alanına müdahaleyi içeren her düzenleme nispi artı-değerin yeniden yaratılmasının koşullarını şekillendirmekte, bununla birlikte aynı zamanda nitelikli emek gücünün kurumsallaşmasına yardımcı olmaktadır.

Bu çalışma kapsamında incelenen yaşamboyu öğrenme programları, sermaye birikiminin 1970'li yıllardan itibaren geçirdiği her dönüşümden dolayı olarak etkilenen programlar olarak karşımıza çıkmakta, eğitim alanını yeniden yapılandırmaya dönük birçok uygulama yaşamboyu öğrenme kapsamında karşılık bulmaktadır. Yaşamboyu öğrenme uygulamaları kapsamında birçok noktada hem emeğin niteliğine dair dönüşümler tanımlanmakta, hem de eğitim piyasa içinde sermaye birikiminin konusu haline geldiği ölçüde çeşitli programlar aracılığıyla bireysel sermayelerin konusu haline gelmektedir. Bu nedenle bir alt başlık kapsamında eğitime görülen yapısal farklılaşmanın sermaye birikimi ve yaşamboyu öğrenme uygulamaları arasında nasıl bir paralellik kurduğuna odaklanılacaktır.

¹⁸¹ Şentürk, s.77.

¹⁸² Narin, s.37.

2.3.Eğitimde Yeniden Yapılanma Alanı: Yaşamboyu Öğrenme

Küreselleşme sürecinde sermaye uluslararasılaştığı ölçüde, üretimi taşıdığı her noktada o üretimin özelliklerine uyum sağlayabilecek niteliklere sahip emek gücüne ihtiyaç duymakta veya üretimin gerektiği vasıflara sahip emek gücünü mevcut coğrafya içine çekmeyi talep etmektedir¹⁸³. Neoliberal politikalar kapsamında yeniden yapılanan eğitim, üretimin uluslararası bir boyut kazanmasına ve üretim süreçlerinin parçalanarak esnek bir şekilde tasarlanmasına bağlı olarak, bu alanda ihtiyaç duyulacak emek gücünü yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda uluslararası alanda standartlaşmış bir emek gücüne sahip olunması mümkün hale gelmekte, küresel alanda sermayenin hareketi kolaylaşmaktadır. Eğitim olgusu da tanımlanan hedeflere ulaşılması adına giderek esnek bir boyut kazanmakta, küresel piyasaların gereklilikleri doğrultusunda yeniden yapılanmaktadır. Yaşamboyu öğrenme ise, esnekliğin kazanılmasında merkezi bir rol üstlenmektedir.

Yaşamboyu öğrenme politikalarının gelişimi ve eğitim politikaları içinde kritik düzenlemeleri tanımlaması kapitalizmin krizi ile anlamlı olmaktadır. Esnekleşme aşamaları krizden çıkışı tanımlamakta ancak bu esnekliği piyasa içinde ortaya koyacak unsurlar yaşamboyu öğrenme üzerinden şekillenmektedir. Eğitim alanındaki esneklik ve yaşamboyu öğrenme bu anlamda giderek eğitim politikaları içinde belirginleşmekte ve ekonomik sistem için destekleyici bir pozisyona sahip olmaktadır. Eğitimin değeri işgücü piyasalarının ihtiyacı verebilme ve gerekli olan niteliklerin geliştirilmesine bağlı olarak ölçülmeye başlanmıştır. Böylece yaşamboyu öğrenme ve esneklik, insan sermayesini ve ulusal rekabeti geliştirmeye dayalı teknik ve araçsal bir yanıt olarak neoliberal politikalar içinde yer almıştır¹⁸⁴.

Yaşamboyu öğrenme ve esneklik arasındaki ilişki doğrultusunda piyasa aktörleri müfredat üzerinde doğrudan etkiye sahip olmakta, müfredat sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikler üzerinden şekillenmektedir. Ayrıca eğitim sadece sınırlı bir dönemi kapsamamakta, böylece hızlı değişen piyasa ihtiyaçlarına bağlı olarak her dönem içinde eğitim alınabilmektedir. Piyasa içinde olumlu yönler üzerinden tanımlanan sürekli eğitim ve gelişmeye dair vurgu, derinlemesine incelendiğinde insanın yaşamının her döneminin sermaye ihtiyaçlarına göre şekillenmesini göz ardı etmektedir. Yaşamboyu öğrenme

¹⁸³ Ronaldo Munck, **Emeğin Yeni Dünyası**, Mahmut Tekçe (çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003, s.21.

¹⁸⁴ Katherine Nicoll, **Flexibility and Lifelong Learning – Policy, Discourse and Politics**, New York: Routledge, 2006, s.27.

aracılığıyla bireylerin bütün hayatlarının sermaye ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi söz konusu olmaktadır¹⁸⁵.

Eğitimin, yaşamboyu öğrenme aracılığıyla bireylerin bütün hayatlarına yayılmasının ise ayrıca emek süreçlerinde bir çelişki meydana getirdiği ifade edilmektedir. Amin, bu alanda gözlemlenen çelişkiyi eğitimin işlevsizleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Eğitim, toplumlar arasında refah düzeyinin artmasına bağlı olarak giderek artmakta, ülke vatandaşları daha uzun sürelerle eğitim yaşamının içinde kalmaktadırlar. Ancak tam da bu noktada bireylerin büyük bir çoğunluğu için iş bulmak giderek zorlaşmakta ve piyasa odaklı olarak gerçekleştirilen eğitim giderek işlevsiz bir konuma gelmektedir¹⁸⁶.

Benzer bir tartışmayı Apple da yapmakta, yaşamboyu öğrenmenin merkezinde yer alan sürekli eğitime dair vurguyu, üretim ilişkilerinin yapısından kaynaklanan bir vasıf problemi olarak görmektedir¹⁸⁷. Özellikle üretimin yeniden yapılanmasına bağlı olarak emek gücünün vasıf kazanması ve vasıfsızlaşması beraber işleyen bir süreç olarak tanımlanmakta, işbölümü yeniden yapılanarak genişlediği ölçüde yeni teknolojiler ile uyumlu emek gücüne ihtiyaç duyulmakta, yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda işbölümü arttığı ölçüde denetim alanı değişmekte, ihtiyaç duyulan vasıflı emek azalmaktadır. Bu nedenle bir grup vasıfsızlaştırılırken işbölümü ve kapitalist gelişme dinamiklerine bağlı olarak coğrafya ve zaman ayrımı çerçevesinde bir grubun da vasıflı hale getirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Vasıf tartışmaları ve yaşamboyu öğrenmenin emek piyasası ile kurduğu ilişki de bir başka tartışma noktasını meydana getirmektedir. Yaşamboyu öğrenme pratikleri zaman içinde sermaye birikiminde gerçekleşen değişimlerle orantılı olarak vurgusunu emek piyasaları ve mesleki yeterlilik temelinde geliştirmeye yoğunlaştırmıştır. Yaşamboyu öğrenme sadece yeni teknolojik gerekliliklere dayalı mesleki tanımlamalar çerçevesine sıkıştırılmış, istihdam edilebilirlik bütün programların odak noktasını oluşturmaya başlamıştır. Daha önceki dönemlerde gözlemlenen anlayış içinde bireysel gelişmeye de önemli ölçüde yer veren yaşamboyu öğrenme, yeni süreçlerle birlikte sadece ekonomik alandaki beceriye indirgenmiştir¹⁸⁸.

¹⁸⁵ Müftüoğlu, s.135.

¹⁸⁶ Amin, s.205.

¹⁸⁷ Apple, s.187.

¹⁸⁸ Erhan Bağcı, "Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler", **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt:8, Sayı:30, Bahar 2010, s.58.

Yaşamboyu öğrenme ilk bölümde ifade edildiği üzere, sadece devletin temel düzenleyici konumda bulunduğu formel eğitim sistemini içermemekte, aynı zamanda formel eğitim dışındaki birçok özel eğitim kurum, aktör ve programı yaşamboyu öğrenmenin uygulayıcısı haline gelmektedir. Yaşamboyu öğrenmenin sunumunda meydana gelen bu farklılaşma piyasa içindeki unsurları eğitim üreticisi ve tüketicisi konumuna dönüştürmektedir. Piyasa, yetişkin eğitimi gibi yaşamboyu öğrenme unsurlarında temel belirleyici konuma geldikçe, bu alandaki eğitim süreçlerinin tasarlanmasının giderek daha fazla sanayinin tekelinde toplanacağı, ayrıca süreç yönetiminde piyasa aktörlerinin varlığı ve bu aktörlerin fonları üzerinden eğitimin şekillenmesinin akademik otonomi ve özgürlüğü tehdit edebileceği savunulmaktadır¹⁸⁹.

Emeğin küresel ölçekte merkez ve çevre işgücü olarak konumlandırılmasına benzer bir şekilde yaşamboyu öğrenme noktasında da merkez ve çevre ayrımının bulunduğu ifade edilmektedir. Bu ayrım neticesinde merkez ve çevre arasında yaşamboyu öğrenme olanaklarına ulaşmaya dair farklılıkların bulunduğu ve bu farklılıkların eşitsizlikleri besleyen bir yapı oluşturduğu savunulmaktadır¹⁹⁰. Merkezde yer alan işgücü, çekirdekte yer alanlara kıyasla çok daha fazla eğitim imkânına sahip olmakta, aynı zamanda bu eğitimin maliyetlerini üstlenebilmektedir. Bunun yanında çevrede yer alan ve özellikle kadınlar ve azınlıkların oluşturduğu işgücü, merkez ile aynı eğitim fırsatlarına sahip olamamakta, bu nedenle işbölümüne dayalı ayrımın güçlendiği belirtilmektedir.

Yaşamboyu öğrenme, sermaye birikiminin gelişim dinamikleriyle beraber ele alındığında birkaç farklı alt başlık kapsamında detaylandırılabilceği görülmektedir. İlk olarak yaşamboyu öğrenme olgusunun gelişimi ile birlikte öğrenen toplum / bilgi toplumu gibi kavramların yaşamboyu öğrenmeye paralel bir şekilde yükseldiği gözlemlenmektedir. Ayrıca yaşamboyu öğrenmenin, eğitimi formel alanın dışına çıkararak genişletmesi ve özel kuruluşları kapsayacak şekilde yeniden organize etmesi özellikle emek piyasası içinde özel kuruluşların veya kamu kuruluşlarının sunmuş olduğu sertifika programları ile yüksek öğrenime dayalı diploma sahipliğinin ortaklaştığı ve yüksek öğrenimin yeniden yapılandığı bir yaklaşım meydana getirmektedir. Son olarak ise, emeğin bireysel olarak yaşamboyu öğrenme programlarının maliyetini üstlenerek

¹⁸⁹ Patricia A. Gouthro, "Education for sale: at what cost? Lifelong Learning and the Marketplace", *International Journal of Lifelong Education*, 21:4, 2002, s.335.

¹⁹⁰ Gouthro, s.340.

piyasadan karşılamaya başlaması, vasıf olgusunun kendisinin de piyasa içinde metalaştığı bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme ile sermaye birikimi arasındaki ilişkinin kurulabilmesi adına ifade edilen üç alanın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

2.3.1. Uyumdan Çelişkiye: Yaşamboyu Öğrenme ve Bilgi Toplumu

Bilgi toplumu, öğrenen toplum, enformasyon toplumu gibi kavramlar sadece eğitim ile ilgili genel bir dönüşüme işaret etmemekte, aynı zamanda eğitim alanının neoliberal formasyon kapsamında yapısal dönüşüme uğramasında merkezi bir yere sahip olmaktadır. Bunun altında yatan neden ise, 1970'lerle birlikte yaşanan dönüşüme paralel olarak toplumun artık sadece kol gücüne dayanan bir gelişme çerçevesine sahip olmasından ziyade, bilgiye ve zihin emeğine dayalı, yetenekli uzmanların oluşturduğu bir yapı olarak tanımlanması gösterilmektedir¹⁹¹. Böyle bir yaklaşım içinde bilgi toplumu bilgiyi üreten, belirli ağlar aracılığıyla bu bilgiyi erişime açan ve her sektör içinde edinilen bilgilerin kullanılmasına olanak tanıyan bir toplum modeli olarak tanımlanabilmektedir.

Neoliberal politikalar ve küreselleşme süreci ile bağlantılı olarak gelişen bilgi toplumu kavramsallaştırması, bilginin üretilme koşullarını belirleyecek olan eğitim aşamalarını da doğrudan etkilemiştir. Eğitimin küresel alanda bir standartlaşmayı sağlayacak şekilde yeniden organize edilmesi gerektiği vurgulanmış, eğitim alanına yatırım anlayışı ise sürekli olarak kendisini beşeri sermaye yaklaşımı üzerinden yeniden üretmiştir. Bununla birlikte teknolojik gelişmelere dayalı olarak yükseköğretimin yeniden yapılanması gündeme gelmiş, fakat bu yapılanmanın ideolojik aktörleri merkez ülkeler olurken, uygulayıcıları çevre ülkeler olmuşlardır. Bu durum ise hem bilginin üretilmesi hem de bilginin kullanılmasına dair farklılaşmaları meydana getirmiştir¹⁹². İfade edilen bu farklılaşma, aslında uluslararası işbölümünün kendi içindeki yeniden yapılanmaya da referans vermekte, sermaye birikiminin küresel ölçekte yeniden yapılanması göz önüne alındığında, eğitim alanında merkezi ve çevreyi içerecek şekilde atılan bütün adımlar anlamlı bir çerçeveye oturmaktadır.

¹⁹¹ Mehmet Dikkaya ve Deniz Özyakışır, “Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri”, *Uluslararası İlişkiler*, Cilt 3, Sayı 9, Bahar 2006, s.155.

¹⁹² Dikkaya ve Özyakışır, s.157.

Aynı zamanda merkez ve çevre arasındaki işgücünün yapılanması ve eğitimin bu alandaki rolüne dair ayrımın da giderek kaybolmaya başladığı vurgulanmaktadır. Merkez ülkeler hala süreç içindeki hâkim konumunu korumakla birlikte, mevcut gelişmeler kapsamında çevre ülkelerde de önemli ölçüde nitelikli emek gücünün yetiştirilmesine dönük olarak yükseköğrenim yapılanmalarının bulunduğu ifade edilmektedir. Yaşanan bu dönüşüm ise üretim ilişkileri sürecinde gözlemlenen, kafa emeğinin daha çok merkez Batı ülkeleri tarafından üstlenildiği, kol emeğinin ise Doğu Asya ülkeleri tarafından gerçekleştirildiği algısını değiştirmektedir. Çevre ülkelerde yüksek nitelikli emek gücünün yaratılmasına bağlı olarak çok uluslu şirketler, işlerin niteliğinin aynı olması koşuluyla bu yüksek vasıflı istihdam alanlarını da bu bölgelere kaydırabilmektedirler. Böylece bir anlamda emek adına küresel, dibe doğru bir açık artırma (*Global Auction*) söz konusu olmaya başlamakta, örneğin yüksek vasıflı bir üretim aşamasına işaret eden bir mikro çip üretimi için ABD’de 300.000 dolarlık bir emek maliyeti ortaya çıkmaktayken, aynı üretimin maliyeti Şangay’da 28.000 dolar olmaktadır¹⁹³. İşbölümünün dağılımında meydana gelen bu dönüşüm ise ancak küresel ölçekte anlamlı bir emek standardizasyonunu ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme ile birlikte gelişen vasıf tartışmaları ve çeşitli sertifikaların veya yükseköğretim programlarının akreditasyonuna dayalı düzenlemeler ve uygulanacak olan uluslararası programlar bu amacın sağlanmasında görev almaktadır.

Yaşanan farklılaşma dikkate alınarak bir incelemeye tabi tutulduğunda bilgi toplumu ve bilgi toplumuna ulaşmayı sağlayacak olan yaşamboyu öğrenme uygulamalarının odak noktasını uluslararası alandaki rekabet olgusunun oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşamboyu öğrenme programları aracılığıyla küresel ekonomi içinde rekabet edilebilirliğin sağlanması adına gerekli olan nitelikli emek gücünün yaratılması mümkün hale gelmektedir. Beşeri sermaye yaklaşımı bilgi toplumu algısı üzerinden kutsanmakta, rekabete dayalı kapitalist piyasa içi ilişkiler görünürlüğüne kaybetmektedir. Bu anlamda bilgi toplumu, öğrenen toplum gibi kavramsallaştırmaların kapitalist ilişki içinde bir “Truva Atı” görevi gördüğü ifade edilmektedir¹⁹⁴. Sürekli eğitim ve yaşamboyu öğrenme gelişmiş kapitalist ülkelerde ekonomi ve sosyal politikalar

¹⁹³ Phillip Brown ve Hugh Lauder, “Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education”, **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**, Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luis Armando Gandin (ed.), New York: Routledge, 2009, s.233.

¹⁹⁴ Ünal, s.108.

alanında temel bir bileşen haline gelmiş, başarılı bir rekabet sürecine sahip olmanın bilgi ve insan sermayesine bağlı olduğu vurgulanmıştır¹⁹⁵.

Bilgi toplumuna dayalı olarak eğitimin yeniden yapılanması birkaç önemli noktada toplanmaktadır. İlk olarak bu dönüşüm içinde eğitimin uluslararası düzeyde yeniden düzenlenmesi gelmekte, Bologna süreci gibi projeler aracılığıyla nitelik olgusunun uluslararası alanda standartlaşması sağlanmaktadır. Eğitimin kendisi başlı başına bir sektör olarak tanımlanmaya başlamış girişimcilik kültürü eğitim içinde yer aldığı ölçüde öğrenciler müşteriler olarak nitelendirilmeye başlanmış, bilgi ve yaratıcılık bir meta olarak piyasa içinde işlem görmeye başlamış ve bilginin telif hakları üzerinden sermayeleşmesinin yapısal koşulları oluşturulmuştur. Yaşamboyu öğrenme bu yapılanma içinde akademi ve akademi dışı dünya arasında bağlantıyı sağlayacak ve bunun üzerinden rekabetçi bir yapılanmanın kurulmasına yardımcı olacak bir program olarak görülmüştür¹⁹⁶.

Aynı zamanda bilgi toplumu tartışmaları içinde bilginin değeri giderek istihdam edilebilirliği şekillendiren bir yapı içinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim ile istihdam arasındaki paralellığe dair giderek artan vurgu, eğitim aracılığıyla elde edilecek olan vasıf ve yeteneklerin bireylerin piyasa içindeki rekabet üstünlüklerini göz önüne alan bir gerçekliğe odaklanmaktadır. Bu yaklaşım içinde yaşamboyu öğrenme, bireylerin her birinin tekil özneler olarak, gerekli vasıflara, esnekliğe ve rekabet üstünlüğüne sahip bir şekilde ulusal ve küresel düzeyde emek piyasası içinde yer almalarını hedeflemektedir¹⁹⁷. Bireylerin kendilerinin beşeri sermaye yaklaşımı üzerinden piyasada işlem gören özneler haline gelmeleri, tıpkı diğer piyasa aktörlerinde olduğu gibi bireylerin de rekabet üstünlüğü üzerinden tanımlanabildiği bir çerçeveye yerleştirilmelerini olanaklı hale getirmektedir.

Bilgi ve piyasa arasındaki ilişkiler yoğunlaştığı ölçüde ise, yükseköğretim alanının bu doğrultuda yeniden yapılanması kaçınılmaz hale gelmektedir. Bob Jessop, bu alanda yaşanan dönüşümü izole bir entelektüel akademik üretimden, ekonomi ile sürekli ilişki içinde bulunan ve bu alan için kullanılabilir bilginin yer almasının sağlandığı bir

¹⁹⁵ Ngai-Ling Sum ve Bob Jessop, "Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education", **J Knowl Econ**, 4, 2013, s.33.

¹⁹⁶ Sum ve Jessop, s.34.

¹⁹⁷ Bob Jessop, "A Cultural Political Economy of Competitiveness – and Its Implications for Higher Education", **The Knowledge Economy and Lifelong Learning – A Critical Reader**, D. W. Livingstone and David Guile (ed.), Boston: Sense Publishers, 2012, s.75.

üretim biçimine dönüş olarak ifade etmektedir¹⁹⁸. Yükseköğretimde meydana gelen bu yapılanma çerçevesinde, sanayi, iş dünyası ve meslekli aktörler ile bağların güçlendirilmesi hedeflenmekte, istihdam alanı merkezi bir ağırlık kazanmaktadır.

Mesleki gelişmeyi merkezine alan bir yaklaşım ile yükseköğretimin yeniden yapılanması üniversitenin varoluş nedenlerini tartışmaya açmakta, bir anlamda üniversiteler kendi varlık koşullarını ortadan kaldıran bir dönüşümü üstlenmektedirler. Örneğin Drucker, bilgi toplumu içinde eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması sonucunda uzaktan eğitim modüllerinin üniversiteyi gereksiz kılacak şekilde toplumda hâkim bir konumda olacağını öngörmekte, yükseköğretimin ağırlık merkezinin giderek yetişkinlerin hayatları boyunca mesleki eğitim alacakları bir yapılanmanın oluşturacağı savunulmaktadır¹⁹⁹. Bu yaklaşımdan da açık bir şekilde takip edilebileceği gibi, yükseköğretim meslek eğitimi ile eşdeğer bir pozisyona sokulmakta ve yaşamboyu eğitim mesleki eğitimin sürekli olarak güncellenmesini içeren bir yükseköğretim uygulaması olarak görülmektedir. Bu yaklaşım içindeyse üniversiteler bilimsel ve düşünsel gelişmenin odak noktasını oluşturan kurumlar olma özelliklerini yitirmektedirler.

Ayrıca yükseköğretimin müfredat ve yönetim yapısının yeniden tasarlanmasının yanında, gerçekleştirilen araştırmaların da ticarileştirilmesi öngörülmekte, fikri mülkiyet haklarının ulusal ve uluslararası düzeyde kurumsallaşması bu sürecin altyapısını hızlandırmaktadır. Böylece sanayi, üniversite ve devlet arasındaki karşılıklı bağımlılıkların gözlemlendiği bir ilişki biçimi ortaya çıkmaktadır. Bilgiye dayalı ekonomik gelişme çerçevesinde organize olan bu üçlü yapıda, üniversite, sanayi ve devlete ilişkin gelişmelere bağımlı olduğu düzeyde, sanayi ve iş dünyası da üniversiteye ve devletin bu alanda yapacağı düzenlemelere bağımlı hale gelmektedir. Fakat bu yapılanma homojen bir üniversite ve sanayi işbirliği düzleminde gerçekleşmemekte, üniversiteler arasında da ikili bir yapılanma ortaya çıkmaktadır.

Bu yapılanma doğrultusunda belirli üniversiteler araştırma ve geliştirme hedeflerini merkezlerine alarak organize olmakta ve yeni teknolojiler ve bilgi kullanımı üzerinden nispi değer yaratacak yeni birikim mekanizmaları oluşturmaktadırlar. Bunların dışında kalan üniversitelerin ise, daha düşük maliyetli bir şekilde, kitlesel olarak

¹⁹⁸ Jessop, s.76.

¹⁹⁹ Drucker, 1999, s.115.

yeterlilik belgelerinin sağlanması ve yaşamboyu öğrenme uygulamaları üzerinden yerel ve bölgesel olarak kurumsallaştığı belirtilmektedir²⁰⁰.

Bilgi toplumu ve bilgi toplumuna bağlı olarak gelişen emek süreci vasıf olgusu ile birlikte değerlendirildiğinde ise, bilgi toplumunda vasıflı emeğin temel gelişim dinamosu olduğuna dair görüşten farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Bilgi toplumunda emek gücünün daha nitelikli hale gelerek kendi işini tasarlama ve planlama aşamalarında etkin bir rol oynayacağı varsayılmaktadır. Ancak bu alanda gerçekleşen uygulamalar ve vasıf tartışmaları bir arada değerlendirildiğinde bilgi toplumunun çalışma hayatı öngörülerinin tartışmalı bir noktada olduğu görülmektedir. Vasıfsızlaşma, emek organizasyonunda değişim ve geçici istihdam, güvencesizleşme süreçleri bilgi toplumunun sunduğu denetim olanaklarından farklı bir üretim ilişkileri sisteminin oluştuğunu ortaya koymaktadır²⁰¹. Bilgi toplumunun unsurları bütün bu tanımlanan bileşenler çerçevesinde değerlendirildiğinde, küreselleşme sürecinin rekabet söylemiyle birleştiği görülmekte ve kapitalist toplum içinde öğrenme ve bilginin değer yaratma özelliğinin ön plana alındığı ortaya çıkmaktadır²⁰².

2.3.2. Diploma Versus Sertifika

Eğitimde yeniden yapılanmanın yaşamboyu öğrenme ile kurduğu ilişkinin bir diğer önemli ayağını ise sertifikasyon süreçleri oluşturmaktadır. Yükseköğrenimin yeniden tasarlanmasıyla da son derece yakından ilişkili bir şekilde gelişen ve eğitimin formel alanın dışına çıkmasını öngören sertifika programları, yaşamboyu öğrenmenin temel hedeflerinden birisi olan değişen süreçlere hızlı adaptasyonun önemli bir aracını tanımlamaktadır. Sertifika programları aracılığıyla yükseköğretimin merkezi bir şekilde organize edilen katı işleyişinin dışına çıkılmasının ve hedeflenen esnek eğitime ulaşılmasının mümkün olduğu savunulmaktadır.

Bu anlamda diploma ve sertifika arasındaki karşıtlık özellikle emek gücünün üretim ve yeniden üretim aşamalarındaki toplumsal olarak gerekli emek zamanı noktasında görünür olmaktadır. Formel eğitim neticesinde elde edilen diplomaya bireyler uzun bir eğitim dönemi sonunda ulaşabilmekte, ancak sertifika programları ile hem

²⁰⁰ Jessop, s.77.

²⁰¹ D. W. Livingstone, “Debunking The “Knowledge Economy” – Limits of Human Capital Theory”, **The Knowledge Economy and Lifelong Learning – A Critical Reader**, D. W. Livingstone and David Guile (ed.), Boston: Sense Publishers, 2012, s.88.

²⁰² Rikowski, s.72.

program zamanları minimum düzeyde tasarlanabilmekte, hem de programlar esnek ölçütler doğrultusunda yapılandırılabilir. Ayrıca sertifika programları sadece yükseköğretim içinde yeniden bir yapılanmaya işaret etmemekte, bununla birlikte özel eğitim kuruluşları aracılığıyla bu eğitimin sağlanabileceği belirtilmektedir.

Özel eğitim kuruluşlarının bu eğitim programları içinde aktif rol alması ise, iki yönlü bir şekilde sermaye birikimine hizmet etmektedir. İlk olarak özel kuruluşların çeşitli sertifika programları kurgulayarak bunları piyasaya sunmaları sermaye açısından yeni yatırım alanları meydana getirerek eğitimde neoliberal dönüşümün farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Bireyler maliyetlerini üstlenebildikleri sürece bu eğitim programlarına katılabilmekte ve sahip oldukları sertifikalar doğrultusunda beşeri sermayelerini geliştirebilmektedirler.

İkinci olarak ise, özel kuruluşlar tarafından eğitim konularının ve müfredatlarının belirlenmesi, eğitim kuruluşları üzerinde özel sermayelerin bütünsel bir kontrolünün bulunması anlamına gelmektedir. Böylece sermaye kesiminin kendi ihtiyaçları kapsamında bir emek gücü yetiştirilmesi ve vasıf ihtiyaçlarında bir değişimin meydana gelmesi durumunda yeni vasıflar neticesinde eğitimin yapılandırılarak esnekliğe sahip olunması mümkün olmaktadır. Yaşamboyu öğrenme içinde mesleki alanda emek gücünün sürekli olarak güncellenmesi üzerinden şekillenen bu programların işleyişinin iki yönlü özelliğinin sermaye için bir kazan/kazan durumu yarattığı ortaya çıkmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme, bu doğrultuda incelendiğinde, bir tarafta üniversitenin mesleki ölçütler ve gereklilikler doğrultusunda yeniden tanımlandığı görülmekte, bunun yanında çeşitli programlar üzerinden işgücü piyasalarına dönük eğitim giderek sertifikasyona odaklanmaktadır. Fakat bilgi toplumunun yaklaşımının yükseköğretimi yeniden organize etmesi sertifikasyon süreçleri ile birlikte ele alındığında diploma ve sertifika karşılığı kimi noktalarda yerini bir işbirliğine de bırakmaktadır. Yükseköğretim alanının kendisi içinde de sermaye gruplarının aktif olması bir önceki alt başlık kapsamında da incelendiği üzere sermaye grupları ile yükseköğretim kurumlarının işbirliğine dayalı etkileşimlerini yoğunlaştırmaktadır. Üniversite – sanayi işbirliği kavramsallaştırması üzerinden takip edilebilen bu süreç içinde ticarileşmenin farklı bir aşaması olarak yükseköğrenimin kendi içinde de çeşitli sertifikasyon programları görülmeye başlanmıştır²⁰³.

²⁰³ Ercan, 1998, s.107.

Bu sürecin yanında yükseköğrenim diplomalarının da özel niteliklere referans verecek şekilde yeniden yapılanması söz konusu olmaktadır. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen “diploma eki” bunun önemli bir örneğini oluşturmakta, ek sayesinde öğrencilerin sadece hangi programdan mezun olduğu değil, aynı zamanda hangi beceri ve yeterliliklere de sahip olduğu gösterilmektedir. Yükseköğretim kurumları tarafından düzenlenen bu belgede, öğrencinin hangi dersleri aldığı, notları ve kazandığı mesleki haklar gibi bilgiler yer almaktadır²⁰⁴. Böylece tıpkı sertifikaların tanımladığı özel niteliklere benzer bir şekilde diplomaların hangi becerilere işaret ettiği gösterilebilmekte, vasıf detaylandırılmaktadır. Buna bağlı olarak uluslararası alanda elde edilen becerilerin tanınması kolaylaşmakta, yükseköğretim becerileri ikame edilebilir konuma gelmektedir.

Üniversitelerin, sermaye ortaklıkları çerçevesinde geliştirdikleri sertifikasyon programları bir anlamda devletin bu alandaki müdahalelerinin de bir örneğini oluşturmaktadır. Devletin programların oluşturulma aşamasındaki etkinliği birkaç noktada ortaya çıkmaktadır. Öncelikle yükseköğretimin kamusal alanda kaynaklarına sahip olduğu, özel sermayelerin yatırım koşullarını üstlenemediği veya altyapısının bulunmadığı noktalarda, kamunun kendisinin farklı farklı vasıf düzeylerini içeren çeşitli sertifika programları sunduğu gözlemlenmektedir. Bunun yanında kamu, belirli kuruluş ve yasal düzenlemeler aracılığıyla bu alanda verilecek olan eğitimi standardize etme ve sertifika süreçlerini kontrol etme görevini de üstlenmekte, böylece yetkinlikler açısından farklı yapılanmaları denetim altına almaktadır.

Yaşamboyu öğrenme kapsamında değerlendirilen ve farklı aktörler tarafından kontrol edilerek karmaşık bir yapıda ortaya çıkan yeni sertifika süreçleri, esnekliği tanımladığı ölçüde, aynı zamanda piyasa içindeki tüketim mekanizmalarıyla da anlamlı olmaktadır. Özellikle sermaye birikiminin sürekli olarak kendisini yeniden kurgulayan yapısının tüketim mekanizmalarıyla kurduğu ilişki düşünüldüğünde, elde edilen sertifikaların “ömrü dolmadan vadesinin dolduğu” bir yapı ortaya çıkmaktadır. Sertifika programları bireylerin kendilerine hangi alanda yatırım yapacaklarına karar verecekleri piyasa mekanizması içinde şekillenmekte, bir meta olarak tüketim koşulları kapsamında tasarlanmaktadır. Bu durum vasıf ve yetkinlik tartışmalarını beraberinde getirmekte, özellikle vasfın metalaştığı bir durum ortaya çıkarmaktadır.

²⁰⁴ YÖK, **Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları**, Ankara, 2010, s.42.

2.3.3. Vasfın Metalaşması

Vasfı olgusu, yaşamboyu öğrenme programları içinde hem bilgi ekonomisi kavramsallaştırması, hem de sertifikasyon uygulamalarının merkezinde yer almaktadır. Emek süreçlerinde nitelik ve yetkinliğe işaret eden kavram, aynı zamanda çalışmada da görüldüğü üzere birikim aşamalarının en tartışmalı alanlarından birisini meydana getirmektedir. Bireylerin yüksek vasıflara sahip olması durumunda emek piyasalarında daha yüksek ücretlere sahip olabileceği yaklaşımın yanında, aynı zamanda daha önceki bölüm içinde de ifade edildiği üzere, yeni işbölümleri doğrultusunda yüksek nitelikli işlerin en düşük maliyetin verildiği alanlara doğru yöneldiği bir üretim süreci de yaşanmakta bu anlamda çelişkili bir yapı oluşmaktadır²⁰⁵.

Bu kapsamda vasfı, emek ve sermaye birikimi açısından farklı noktalara işaret etmektedir. Birikimi arttırmak adına sermaye sürekli olarak yeni üretim sistemleri ve teknolojilere ihtiyaç duymakta, birikimin en üst düzeyde gerçekleşmesini hedeflemektedir. Üretimin gelişimine dayalı yeniden yapılanma sürecinde ise, belirli özellikler yeni vasıflar olarak tanımlanmakta ve üretim ilişkilerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Üretimin yeni gelişme ve teknolojilere dayalı bir şekilde niteliksel olarak farklılaşması hem makine ve diğer üretim araçlarını tanımlayan sabit sermayenin, hem de değişken sermaye olarak tanımlanan emeğin niteliğinde dönüşümü beraberinde getirmektedir. Bu anlamda vasfın değişimi üzerinden, emeğin “değişken sermaye” olarak sermaye niteliği görünür hale gelmektedir.

Emek ise, toplumsal yapıda meydana gelen bu işleyiş içinde sürekli olarak yeni vasıflar elde etmeye çalışmakta, çeşitli vasıfların seri üretim şeklinde piyasaya sunulduğu bir ortam içinde herhangi bir metayı seçer gibi kendisine en uygun olan vasfı seçmeye zorlanmaktadır. Bilginin kendisinin bir endüstri olarak tanımlandığı bir sistem içinde, öğrenen toplum söylemi yerini öğrenen piyasa mekanizmasına bırakmaktadır²⁰⁶. Vasfı olgusu piyasa içinde metalaştığı düzeyde ise esnekleşmesi, yenilenmesi, ikame edilmesi ve değersizleşmesi gündeme gelmekte, üretimin esnekleşmesine paralel bir şekilde vasfı olgusunun kendisi de esnekleşmektedir²⁰⁷. Ayrıca üretim sürecinde gerekli olarak

²⁰⁵ Brown ve Lauder, s.229.

²⁰⁶ Jarvis, 2010, s.351.

²⁰⁷ Özgür Narin, “Bologna Sürecinin Bir Başka Yüzü”, **Gerçek Yıkıcı ve Yaratıcı Dünya ve Türkiye’de Üniversite, Eğitim, Gençlik Mücadelesi**, Damla Öz, Ferda Dönmez Atbaşı, Yalçın Bürkev (ed.), NotaBene Yayınları, Ankara, 2011.

tanımlanan her vasıf, eğitimin metalaşma düzeyine bağlı olarak, yeni bir endüstri meydana getirmekte, sermaye için yeni rekabet alanları oluşturmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme programları ile vasıf arasındaki ilişki özellikle bu esnekliği sağlamaya dönük olarak kurgulanabilmekte, değişimlere hızlı cevap verebilecek formel alan dışındaki mekanizmalar yaşamboyu öğrenme programları aracılığıyla hayata geçirilebilmektedir. Vasıf montaj hattının ucundaki bir çıktıya dönüşmekte, hızlı üretilmekte ve aynı hızla tüketilmektedir. Yaşamboyu öğrenme olgusu böyle bir yaklaşım içinde bütün insani özelliklerini yitirmekte, bireylerin kendilerini emek piyasası içinde geçerli niteliklere sahip olmaya iten bir uygulamalar bütününe dönüşmektedir.

Vasıf olgusu, emek gücünün sürekli olarak kendisini güncel tutmasının bir aracı ve böylece emek piyasaları içinde yer almasının bir koşulu olarak esnek bir şekilde sunulduğu ölçüdeyse, tartışmalı bir zemine oturmaktadır. Vasıf emek piyasaları içinde kör bir enstrüman olarak tanımlanmakta, vasfın kendisinin niteliğinin ve değerinin aslında sosyal olarak belirlendiği savunulmaktadır²⁰⁸. Belirli bir topluluk içinde bir yetkinliğin gerektiğinden fazla bulunması, piyasanın işlem koşulları altında değersizleşmesine neden olmakta, bu nedenle bireyler giderek kazanılacak olan yetkinliğin bir üst boyutunu talep etmektedirler. Böyle bir yapı içindeyse yaşamboyu öğrenmenin maliyeti konusundaki tartışmalara paralel olarak, tanımlanan vasıf düzeyleri sadece bunun maliyetini karşılayabilecek bireyler içinde ulaşılabilir olmaktadır. Vasıf olgusu ise bu süreç içinde nitelik ve içerik olarak değil, ulaşılabilir bir düzey olarak anlam kazanmaktadır.

Yaşanan dönüşüm yeni emek süreçlerinin yapısı ile de yakından ilişkilidir. Özellikle bilgi toplumu kavramsallaştırması kapsamında sıklıkla vurgulanan uzmanlaşma ve belirli yetkinliklere sahip uzman bir topluluk görüşü, yeni emek süreçlerinin işleyişi göz önüne alındığında sosyal gerçeklik içinde bir karşılık bulmamaktadır. Bilgi ve bu bilginin kullanımı bireylerin kendilerinin üretim süreçlerine yön verecekleri ve kendilerini disipline edecekleri bir çerçevede hayata geçmemekte, üretim ilişkilerinde temel kontrolün yitirilmemesi adına firmaların elinde bulunmaktadır. “Dijital Taylorizm” olarak da tanımlanan bu üretim ilişkisi içinde, Braverman’ın vasıfsızlaşmaya ilişkin tezlerinin bilgi ekonomisine dayalı üretim içinde geçerli olduğu ortaya çıkmakta, üretim bilgisi yazılımlar aracılığıyla firmalar tarafından tasarlanmakta

²⁰⁸ Brown ve Lauder, s.231.

ve işlemler düşük niteliklere sahip emek gücü tarafından yerine getirilmektedir. Üretim bilgisini yeniden planlayan ve organize eden aşırı vasıflı emek gücünü oluşturacak bilgiye ise sadece sınırlı bir azınlık erişebilmekte ve bu erişim ancak sosyal sınıfların yapısı neticesinde şekillenmektedir²⁰⁹.

Bu çerçevede gerçekleştirilen yaşamboyu öğrenme uygulamaları hem bireysel yetkinlikle hem de ulusal alanın uluslararası işbölümü kapsamında sahip olduğu yer ile bağlantılı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölüm kapsamında yaşamboyu öğrenme programlarının ulusal ve uluslararası alandaki somut karşılıkları olan uygulamalara değinilecek ve Türkiye’de eğitim sisteminin yaşamboyu öğrenme ile kurduğu ilişki detaylandırılacaktır.

²⁰⁹ Brown ve Lauder, s.234.

3. KÜRESELDEN YERELE YAŞAMBOYU ÖĞRENME PROGRAMLARI

Çalışmanın ilk iki bölümü içinde, önce yaşamboyu öğrenmenin mevcut kavram setleri içinde hangi noktaları vurguladığına değinilmiş, ardından yaşamboyu öğrenmenin sunduğu araçların sermaye birikimi ve kapitalist toplumsal ilişkiler açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bölümde ise, yaşamboyu öğrenme uygulamalarına farklı ülkelerin yaklaşımları incelenecek ve bu alandaki farklı ülke deneyimleri ele alınacaktır. Son olarak ise Türkiye’de yaşamboyu öğrenme uygulamalarının analizi yapılacak ve sermaye birikim süreçleri ile Türkiye’de yaşamboyu öğrenme ilişkisi değerlendirilecektir.

Yaşamboyu öğrenmeye dair yaklaşımlar genel olarak toplumsal gelişmeyi odak noktasına koyan ve bunu bireysel sorumluluklar üzerinden tanımlayan bir çerçeveye oturmaktadır. Ancak programlar, sermaye birikim sürecinin merkeze alındığı bir perspektifle incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmekte, yaşamboyu öğrenmenin birikim mekanizmaları açısından önemli roller üstlendiği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir bakış açısı içinde sosyal gerçeklik içinde yer alan somut uygulamaların, soyutlamanın sunduğu imkânlar doğrultusunda yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Programlar bu çerçevede değerlendirilmediğinde küresel alandaki söylemler ile uygulamalar arasında farklılıklar ortaya çıkmakta, bireysel gelişmeye yapılan vurgu istihdam alanı ile sınırlı kalmaktadır. Aynı zamanda programların yapılması, küresel aktörlerin sermaye birikim mekanizmaları kapsamında yeniden tasarlanmasına paralel olarak ortaya çıkmaktadır.

Program ve programlara bağlı uygulamalar, ulusal sınırların ve uluslararası işbölümünün küresel ölçekteki dağılımına göre farklılaşmakta, farklı ulusal ihtiyaçlar programların şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle öncelikle sermaye birikimin gerekliliklerine göre küresel aktörlerin yaşamboyu öğrenmeyi nasıl şekillendirdiği ve bu alanda sundukları olanakların sermaye birikimi açısından hangi noktalara işaret ettiğinin incelenmesi gerekmektedir.

3.1. Küresel Aktörler, Ülkeler ve Yaşamboyu Öğrenme Uygulamaları

Küresel aktörlerin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin politika ve uygulama önerileri genel bir çerçeve içinde birinci bölüm kapsamında incelenmiştir. Fakat ilk bölüm kapsamında vurgulanan süreçlerin kapitalist gelişme, esneklik ve sermaye birikimi ile

kurdukları ilişkisellik kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Özellikle yaşamboyu öğrenmenin sunduğu farklı katmanları içeren politika önerileri, sermaye birikim süreci açısından belirli kategorilere işaret etmekte, uygulama ve politikalar kapitalist gelişmenin ilişki setlerinde belirli bir yere oturmaktadır.

Eğitimin neoliberal düzenlemeler kapsamında yeniden tasarlanması, birçok yasal düzenleme ile beraber mümkün olmuş, bu yasal düzenlemelerin kurumsal dayanaklarını ise uluslararası kuruluşlar oluşturmuştur. IMF, Dünya Bankası ve OECD gibi kuruluşlar 1980’li yıllardan itibaren eğitimin bir hizmet alanı olarak tanımlanması gerektiğini ifade ederek çeşitli “reform” paketleri önermişlerdir. Aynı zamanda eğitim bir hizmet konusu haline getirilmiş ve temel olarak GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) çerçevesinde beş temel hizmet alanı oluşturulmuştur. Bunlar sırasıyla; okul öncesi eğitim ve çocuk bakım hizmetlerini kapsayacak şekilde ilköğretim, genel ve mesleki öğretimi içerecek şekilde ortaöğretim, bütün boyutlarıyla yükseköğretim, sertifika programları, teknik kurslar ve uzaktan eğitim gibi alanları içeren yetişkin eğitimi ve son olarak eğitim hizmetinin farklı noktadaki hizmet sunumlarını kapsayacak şekilde diğer eğitim hizmetlerini olarak gösterilmektedir²¹⁰. Özellikle bu alanda ticarileşmenin konusu haline getirilen birçok uygulama, yaşamboyu öğrenme uygulamaları arasında yer almakta, bir anlamda yaşamboyu öğrenmeye ve piyasa arasındaki ilişkinin kurumsallaşmasının ilk önemli adımı GATS aracılığıyla atılmaktadır.

Bununla birlikte, eğitim ve sermaye birikimi arasındaki ilişkiye bağlı olarak ticarileşme süreci ilişkinin sadece bir boyutunu tanımlamakta, teknolojik gelişmeler, esneklik ve üretim süreçlerine dayalı hızlı uyumu içeren her yaklaşım, dolaylı bir şekilde istihdam edilebilirlik tartışmalarına referans vermekte, yaşamboyu öğrenmeye ilişkin bütün vurgu bir istihdam sorunu üzerinden açıklanmaktadır. Bu yaklaşım içinde küresel aktörlerin temel odak noktasını ise nitelikli emek gücünün yaratılması oluşturmaktadır. Örneğin Dünya Bankasının gündemine 1980’li yıllardan itibaren giren eğitim olgusu, ticarileşme ve finansal düzenlemeler üzerine çeşitli politikalar sunmanın yanında eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirilmesine yönelik öneriler de getirmektedir. Sıklıkla küreselleşme ve bilgi ekonomisi vurgusunun yapıldığı, uluslararası alanın önem kazandığı bir dönüşüm içinde, Dünya Bankası rapor ve yönergelerinde nitelikli işgücüne dair tanımlamaların arttığı gözlemlenmiş, aynı zamanda yaratılacak olan nitelikli

²¹⁰ Fevziye Sayılan, “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-liberal Dönüşüm”, **TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Aylık Bülten Eğitim Dosyası**, Kasım-Aralık, 2006, s.46.

işgücünün sadece ulusal alanda değil, uluslararası olarak rekabet edebilir bir şekilde tasarlanması gerektiği savunulmuştur²¹¹.

Nitelikli işgücü, sürekli olarak yaşanan dönüşümlere bağlı bir şekilde kendisini yeniden üretecek, yaşamboyu öğrenme ise temel araç olarak kullanılacaktır. Böylece öğrenme süreci formel alanların dışına çıkarılıp, kamusal niteliğinin dışında tanımlanabilecek ve tüm yaşamı kapsayan bir eğitim anlayışı içinde, işsizlik, bireysel başarısızlığın bir göstergesi olarak tanımlanacaktır. Yaşamboyu öğrenme Dünya Bankasının yaklaşımı çerçevesinde de bilgi ekonomisinin gelişimi ile ilişkilendirilmekte, işgücünün veriminin merkeze alındığı bir anlayış içinde, yaşamboyu öğrenmenin “bilgi ekonomisi için bir eğitim” olduğu savunulmaktadır. Ayrıca mesleki eğitim ve yaşamboyu öğrenmenin birleştirilmesi de öngörülmekte, bu nedenle Dünya Bankasının yaklaşımı, yaşamboyu öğrenmeyi istihdam alanı ile sınırlı bir çerçeveye indirgemektedir²¹².

Dünya Bankasının, yaşamboyu öğrenmeye yaklaşımı, böylece geleneksel eğitim modelinden farklı olarak, okul, çalışma ve emeklilik dönemindeki öğrenme süreçlerini kapsamakta ve bunları istihdam alanına adapte etmektedir. Bilginin gerçek yaşam içinde uygulanması temel alınmakta, eğitim programları dışındaki birçok kaynağı içermekte, sertifikasyon ve yeterliliklere yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öğrenenin istekleri doğrultusunda zengin öğrenme olanaklarından söz edilmekte, teknolojik destekli bir öğrenme öngörülmektedir²¹³. Yaşamboyu öğrenmeye biçilen ve geleneksel öğrenme modellerinden ayrı olarak tanımlanan roller aracılığıyla, hem piyasa içindeki aktörlere ve sermaye gruplarının isteklerine yön verilebilmekte, hem de bireylerin hızlı bir şekilde istihdam alanında güncel kalmaları sağlanabilmektedir. Dünya Bankasının sıklıkla vurguladığı öğrenen odaklı olma durumu ise, ancak sermaye birikiminin gereklerine hizmet edebildiği ölçüde var olabilmekte, bireylerin yaşamboyu öğrenme kapsamında yapacakları tercihler ancak sermaye gereklerine hizmet edebildiği ölçüde karşılık bulmaktadır. OECD’de Dünya Bankası ile benzer politika önerilerine sahip olmakta, nitelik kavramı ile işsizlik üzerinden bir analiz gerçekleştirilmektedir.

Yaşamboyu öğrenme, OECD tarafından işsizliğin önüne geçilmesinde önemli bir araç olarak gösterilmekte ve uygun eğitim programları aracılığıyla piyasa gereklilikleri

²¹¹ Kaya, s.96.

²¹² Demet Çelik, “Küreselleşme Ve Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Amaç Ve Faaliyetleri Üzerine Bir İçerik Analizi”, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt:14, Sayı:55, Yaz 2016, s.123.

²¹³ Kaya, s.98.

doğrultusunda gerekli işgücünün yaratılabileceği savunulmaktadır. OECD, gelişen teknolojiye bağlı olarak gereken yeni becerilerin sağlanmasının gerekliliğine ve önemine dikkat çekmekte, yaşamboyu öğrenme uygulamalarının tamamlayıcı bir rol üstleneceğini ifade etmektedir²¹⁴. Bu yaklaşım ilk bölümde belirtildiği üzere OECD'nin sunmuş olduğu raporlar arasındaki farklılıklarda da görülmekte, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren raporlar giderek daha fazla istihdam alanına referans vermeye başlamaktadır. Küresel aktörlerin istihdamı merkezlerine alan yaklaşımları genel olarak paralellikler göstermekte, ancak Avrupa Birliği'nin bu alandaki çalışmaları kilit bir yerde durmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme konusunda en önemli aktörlerden birisi olan AB içinde diğer küresel aktörlere düzenlemelerle karşılaşmakta, ancak bununla birlikte diğer aktörlerden farklı olarak AB'nin işleyiş yapısı gereğince yasal düzlemi de kapsayacak düzenlemeler görülmektedir. İlk bölümde detaylandırıldığı üzere, gerekli standartlaşmanın sağlanması adına çeşitli politika belgeleri yayınlanmakta, standart ve Birlik içinde sürekli olarak kendisini akredite edebilen bir emek gücünün varlığına vurgu yapılmaktadır. Bu süreç sermaye birikiminin dönemsel ihtiyaçları ile beraber değerlendirildiğinde anlam kazanmakta, yaşamboyu öğrenme kapsamında tanımlanan birçok uygulama dar bir istihdam edilebilirlik sorununa referans vermektedir. Avrupa Birliği'nin kurucu anlaşmalarında yaşamboyu öğrenmeyi istihdam alanıyla eşitleyebilecek birçok maddenin yer aldığı gözlemlenmektedir. Anlaşmalar kapsamında nitelikli, yetişmiş bir işgücü yaratılması için belirli stratejiler hazırlanması ve ekonomik gelişmelere uygun bir işgücünün yaratılması adına gerekli çalışmaların yapılması, üye ülkelerin görevleri arasında gösterilmekte, aynı zamanda genel ve mesleki eğitimi düzenleyen maddelerde dolaylı bir şekilde yaşamboyu öğrenme ile kurulacak ilişkinin çerçevesi çizilmektedir²¹⁵.

Avrupa Birliği'nin 1993 yılında hayata geçirmiş olduğu Yeşil Bülten ile birlikte, sürekli eğitim olgusu, eğitim politikalarının gündemine girmiş, sürekli eğitim olgusu işsizlikle mücadelenin bir aracı olarak tanımlanmıştır. Metin kapsamında teknoloji, eğitim ve işgücü piyasanın üçlü bir uyum içinde, koordineli olarak işlemesi ve mesleki eğitimin bu doğrultuda yapılandırılması öngörülmüştür²¹⁶. 1995 yılında yayınlanan

²¹⁴ Kaya, s.99.

²¹⁵ Kaya, s.62.

²¹⁶ Oktay Akbaş ve Soner Mehmet Özdemir, "Avrupa Birliğinde Yaşamboyu Öğrenme", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156, 2002, s.3.

Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme isimli Beyaz Bülten içinde ise, istihdam ve eğitim arasında ilişki giderek daha fazla görünür olmuştur. Daha somut uygulamaları da hedefleyen rapor kapsamında, ekonomik küreselleşme, bilgi toplumu ve bilimsel bilginin yaygınlaşmasının etkileri değerlendirilmekte, bu alanların istihdam ile bağlantısı vurgulanmaktadır. Ayrıca alınacak olan kararlarda artık eğitim bakanlarının yanında sanayi kesiminden temsilcilerin de bulunması gerektiği ifade edilmektedir²¹⁷.

Beyaz Bülten'in amaçları incelendiğinde yaşamboyu öğrenme uygulamalarının, sermaye birikim ihtiyaçları kapsamında gerekli olan emek gücünü oluşturmaya dair kuvvetli referanslara sahip olduğu gözlemlenmektedir. Öncelikli olarak bir beceri tanımlana sisteminin oluşturulması öngörülmekte, bölgesel olarak akreditasyonun ve standartlaşmanın oluşturulması istenmekte ve kredi transfer sistemleri (ECTS) geliştirilmektedir. Ayrıca bu işleyiş kapsamında birey hareketlilikleri çeşitli düzeylerde teşvik edilmekte, gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanlarının Birlik içinde dolaşmalarının kuvvetlendirilmesi hedeflenmektedir. Okul ve iş sektörünü bir araya getirecek, eğitimin işleyişini iş dünyasına açacak bir yapı kurulması amaçlanmakta, firmaların kendilerinin de bireyleri yetiştirebilecek kurumlar olarak yeniden yapılandırılmaları öngörülmektedir. Son olarak ise eğitim bir yatırım alanı olarak görülmekte, nitelikli emek bir değer kaynağı olarak görüldüğü ölçüde sanayi yatırımları kadar eğitim yatırımlarının da artırılması hedeflenmektedir²¹⁸.

Yaşamboyu öğrenme ve sanayi işbirliği, nitelikli emek gücünün yaratılması açısından merkezi bir konumda bulunmakla birlikte, hareketlilik ve standart, esnek bir emek gücünün yaratılması istihdam ve istihdamın koşulları üzerinde etkili olmaktadır. Kredi transfer sistemleri, Bologna süreci ve Erasmus hareketlilik programları aracılığıyla bir anlamda çeşitli programlar aracılığıyla oluşturulmuş olan nitelikli emek gücünün uluslararası alanda birbiri ile ikame edilmesi olanaklı hale gelmekte, böylece küresel ölçekte aynı vasıflara sahip emek gücünün rekabeti söz konusu olmaktadır. Örneğin Avrupa Birliği'nin Erasmus ile ilgili olarak 2014 yılında yayınlamış olduğu raporda, hareketlik programında yer alan öğrencilerin önemli kararlar verme konusunda daha özgüvenli oldukları ve farklı koşullara kolaylıkla adapte olabildikleri ifade edilmektedir²¹⁹. Bu esneklik dolaylı olarak istihdam süreçlerine de yansımakta,

²¹⁷ Akbaş ve Özdemir, s.4.

²¹⁸ Akbaş ve Özdemir, s.7.

²¹⁹ European Commission, **Erasmus Impact Study**, Luxembourg, 2014, s.14.

hareketlilik içinde yer alan öğrencilerin beşeri sermayelerini geniş kapsamlı olarak geliştirdikleri savunularak, işgücü piyasalarında daha avantajlı konuma geldikleri belirtilmektedir²²⁰. Rapora göre işverenlerin küresel farkındalığa sahip ve yeni tecrübelerle açık bir emek gücüne ihtiyaç duyduğu ifade edilmekte, Erasmus katılımcısı öğrencilerin ise bu gerekliliğe cevap verdiği ve buna bağlı olarak uzun dönemli işsizliğin katılımcılar arasında %23 daha az görüldüğüne dikkat çekilmektedir²²¹.

Benzer bir süreç Avrupa Birliği içindeki beceri ve istihdam arasındaki ilişkide de gözlemlenmektedir. Örneğin Avrupa Komisyonu'nun 2002 raporuna göre, yüksek beceri sahipleri Avrupa'da çalışanların %24'ünü oluşturmaktayken, düşük becerili çalışanların %29 oranında olduğu ancak bu iki grup arasında yüksek beceri sahiplerinin oranın düşük beceri sahiplerine kıyasla açıkça fazla olduğu belirtilmektedir. Fakat bu genel çerçeveyi oluşturmakla birlikte, çeşitli AB ülkeleri arasında farklılıklarında bulunduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, esnekliğin piyasa içinde bir zorunluluk olarak yaşamboyu öğrenme uygulamalarını şekillendirmesinin yanında, yeniden eğitim ve yetişkin eğitimi gibi süreçler üzerinden daha uzun zaman dilimlerini içerecek bir istihdam modelinin sağlanmasının hedeflenmesi, emeklilik sistemlerinin oluşumunun yeniden tasarlanmasını olanaklı hale gelmektedir. Böylece yaşamboyu öğrenme ile istihdam sürelerinin uzamasına paralel olarak emeklilik düzenlemeleri ile dolaylı bir bağlantı ortaya çıkmaktadır. Aynı rapor kapsamında yaşamboyu öğrenme ile aşamalı esnek bir emeklilik modeli de öngörülmüş ve eğitimler yoluyla yaşlı işçilerin emek piyasasında 2010 yılına kadar en az beş yıl daha fazla kalması hedeflenmiştir²²².

Avrupa Birliği içinde, ilk bölümde tanımlanan uygulamalar detaylandırıldığında yaşamboyu öğrenme programlarına ilişkin daha net bir tablo ortaya koymak mümkün olmaktadır. Özellikle yaşamboyu öğrenmenin entegre programlar çerçevesinde Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci ve Grundvig gibi programlar altında toplanması sistematik yapının kurulmasını olanaklı hale getirmiştir. Programların içerikleri sermaye birikiminin gerçekliği üzerinden okunduğunda, her bir programın farklı üretim sürecine ve emek niteliğine işaret ettiği gözlemlenmektedir. Comenius ve Erasmus genel okul öğrenimi ve yükseköğrenimi yaşamboyu öğrenme gereklilikleri üzerinden yeniden

²²⁰ Dolores Messer, Stefan C. Wolter, "Are Student Exchange Programs Worth It?", **High Educ**, Vol:54, 2007, s.660.

²²¹ European Commission, s.18.

²²² Ramazan Günlü, "Becerinin Siyasal Ekonomisi", **Eğitim, Bilim, Toplum**, C:1, S:2-3, Bahar-Yaz, 2003, s.43-44.

tasarlamakta, Leonardo Da Vinci ve Grundvig ise genel olarak meslek eğitimi ve yetişkin eğitimine odaklanmaktadır.

Mesleki eğitim ve işbaşı eğitim gibi olgular, yaşamboyu öğrenme kapsamında değerlendirildiği ölçüde, istihdam edilebilirlik tartışmaları daha görünür olmaktadır. Meslek kursları ve sertifika programları, yaşamboyu öğrenme ile emek piyasası arasında kurulan ilişkiyi güçlendirmekte, sermayenin nitelik ihtiyacı, emek gücünün sosyal gerçekliğine dönüşmektedir. Aynı zamanda çıraklık düzenlemeleri de yaşamboyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla kurumsal bir yapı kazanmaktadır. Avrupa Birliği, bu anlamda okuldan iş hayatına geçişi ve çıraklık eğitimini teşvik etmekte, böylece artan genç işsizliğini azaltmayı amaçlamaktadır²²³. Ayrıca meslek eğitimini programlı bir yapıya kavuşturmak adına Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) kurulmuştur. Ülkeler arası akreditasyonun mesleki eğitim ayağını da oluşturan CEDEFOP, çeşitli rehberler hazırlamakta, öğrenme kazanımlarının tanınmasına dönük çalışmalar yürütmektedir. CEDEFOP tarafından hayata geçirilen alt projeler arasında yetişkin eğitimi, yaşlanan işçiler için aktif yaşlanma politikalarının özendirilmesi ve yaşamboyu rehberliği gibi projeler bulunmakta, yaşamboyu öğrenme ile yakın bir ilişki kurulmaktadır²²⁴. Aktif yaşlanma üzerinden takip edilebilecek olan yaşamboyu öğrenme programları aynı zamanda istihdam sürelerinin uzamasına bağlı olarak esnek emeklilik olgusuna da katkı yapmaktadır.

Yaşamboyu Öğrenme alanında Avrupa Birliği politikaları düzenleyici olmakla birlikte, ancak ulusal politikalar ile kurulan ilişki çerçevesinde hayata geçirilebilmekte, aynı zamanda tanımlanan politikalar ulusal alandaki genel ekonomi politikalarının gelişiminden etkilenmektedir. Örneğin, İngiltere’de neoliberal politikaların hâkim konuma gelmesine bağlı olarak kamunun genel eğitim sistemine ayırdığı finansal kaynaklarda azalmalar meydana gelmiş, fakat bunun yanında devlet tarafından meslek eğitimini mali olarak desteklemek adına çeşitli atılımlar gerçekleştirilmiştir²²⁵. Bu yaklaşım İngiltere’nin yaşamboyu öğrenmeyi içeren politikalarında net bir şekilde görülmektedir. 1990’lı yılların ortalarında İngiltere yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesi adına ulusal politikalar kapsamında altı temel alanı içeren bir çerçeve ortaya koymuştur. Buna göre; işverenlerin eğitim ve araştırma alanına yatırım

²²³ Günlü, s.47.

²²⁴ Toprak ve Erdoğan, s.85.

²²⁵ Jarvis, 2008, s.73.

yapmasının teşvik edilmesi, bireysel bağlılığın sağlanması ve herkes için ulaşılabilir, esnek bir sistemin kurulması, bilgilendirme, öneri ve rehberlik yapılması, eğitimin ve yükseköğrenimin yeni teknolojiler doğrultusunda yapılandırılması, temel becerilerin geliştirilmesi ve her birey için sağlanması ve son olarak ise toplum içinde bu alanda yer alan bütün aktörler ile etkin bir ortaklığın sağlanması olarak tanımlanmaktadır²²⁶.

Kontrast yaratan bir başka örnek olarak İrlanda da ise yaşamboyu öğrenme vurgusu daha çok kültürel gelişme, toplumsallaşma, vatandaşlık ve farkındalık yaratma üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle ülkelerin uluslararası kuruluşların önerilerini hayata geçirmelerinin kendi gereklilikleri ile bağdaştırılmaya çalışıldığı bir yapı ortaya çıkmaktadır. Böyle bir işleyiş içinde kimi noktalarda İngiltere örneğinde olduğu gibi mesleki referanslar ağırlıklı olmakta, ancak İrlanda örneğinde görüldüğü üzere kimi ülkelerde istihdam edilebilirlik yaşamboyu öğrenme uygulamaları ve düzenlemeleri içinde geri planda kalabilmektedir²²⁷.

Bu örneklerin yanında Japonya, ulusal gerekliliklerin yaşamboyu öğrenme politikaları üzerindeki etkisini açıklamak adına önemli imkânlar sunmaktadır. Özellikle 1990'lardan itibaren demografik göstergeler, Japonya'nın hızla yaşlanan bir ülke olduğunu göstermekte, aynı zamanda ülke içinde sermaye birikimi hızla uluslararasılaşarak küresel alan ile entegre olmaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenmeyi bu alandaki hedefi yetişkin eğitimi kapsamında yaşlıları içerecek uygulamalar bütünü oluşturmayı merkezine almakta ve işgücünü küresel alanda geçerli niteliklere sahip bir yapıya kavuşturmaya odaklanmaktadır²²⁸. Japonya'yı Avrupa'daki uygulamalardan ayıran bir diğer önemli özellik ise eğitim ve istihdam yapısındaki farklılaşmadır.

Japonya'da istihdam içinde yer alan bireylerin eğitim oranı yüksek olarak gözlemlenmekte, çalışanların büyük çoğunluğu üçüncü derece eğitimlerini tamamlamış bir şekilde istihdam da yer almaktadır. Ayrıca Japonya'da firmalar çalışanlarına kendileri de mevcut eğitim sisteminden bağımsız olarak çeşitli eğitimler vermekte, işbaşı eğitim bu anlamda Japonya'da çalışma ilişkilerini karakterize etmektedir. Bu nedenle

²²⁶ Nick Stuart, "The Policy of UK Government on Lifelong Learning", **A National Strategy for Lifelong Learning**, Frank Koffield (ed.), Papers presented at Close House, University of Newcastle 25 - 27 November, 1996, s.72-76.

²²⁷ Jarvis, 2008, s.76.

²²⁸ Satoshi Kawanobe, "Lifelong Learning in Japan", **International Review of Education**, 40(6), 1994, s.491.

Japonya’da gözlemlenen yaşamboyu eğitim uygulamaları çoğunlukla durumları değişen emek gücüne odaklanmaktadır. Buna karşılık tamamen farklı bir örnek olarak, Tayland’da yaşamboyu öğrenme, daha önce eğitim şansına sahip olamamış bireylere odaklanmakta ve işsizlere çeşitli niteliklerin kazandırılarak yaşam standartlarının yükseltilmesi öngörülmektedir²²⁹.

Ulusal politikaların tanımlandığı raporlar yaşamboyu öğrenmenin takibinde önemli araçlar sunmaktadır. Fakat kavramın genel gelişim aşamalarının sosyal gerçeklik ile kurduğu ilişki düşünüldüğünde, üretim ilişkilerini etkilemeyecek ekonomik endişelerden uzak bir uygulama bütünlüğünün somut gerçekliği tartışmalı bir yerde durmaktadır. Hong Kong’un yaşamboyu öğrenmeye ilişkin rapor ve uygulamaları arasındaki geçişkenlik bu anlamda önemli bir örnek teşkil etmektedir. Ülkenin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin 2000 yılında yayınlamış olduğu raporunda istihdam edilebilirlikten söz edilmemekte ve çoğunlukla öğrenenlerin gelişimine odaklanılmaktadır. Ancak ülke içinde yetişkin eğitimini içeren yaşamboyu öğrenme uygulamalarının genel çerçevesine bakıldığında uygulamaların mesleki eğitim üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle yaşamboyu öğrenmeye ilişkin ülkelerin yaklaşım ve politikaları genel olarak toplumsal yapılar, bu yapıların işleyişi ve birikim süreçlerin bu yapılar ile kurduğu ilişkiler doğrultusunda şekillenmekte ve bu nedenle birçok noktada farklılaştığı gözlemlenmektedir²³⁰.

Yaşamboyu öğrenme uygulamalarına dair ortaya konulan politikalarda bir diğer önemli sorun ise, politikaların düzenli bir şekilde katılım ve ortaklık üzerine tanımlanmasının sosyal gerçeklikte karşılık bulmamasıdır. Eğitimin bir yatırım olarak tanımlandığı, yaşamboyu öğrenmenin ise bu alanda önemli araçlar sunduğu bir noktada, sınıfsal pozisyonlar ve bunlar arasındaki eşitsizlik görmezden gelinmekte, sistemin temel olarak bu özelliklere dayalı bir şekilde kendisini yeniden üretimi göz ardı edilmektedir. Bu alanda Ellen Boeren’in çizmiş olduğu şema açıklayıcıdır. Boeren, yetişkin yaşamboyu öğrenme uygulamalarına katılım şanslarını değerlendirdiği şemasında, beyaz yakalı işlerde çalışan veya işsiz durumda olan yüksek nitelik veya eğitim düzeyine sahip olan 45-65 yaş aralığındaki ve 26-45 yaş arasındaki işsiz bireylerin yaşamboyu öğrenme uygulamalarına katılım şanslarının ortalamadan yüksek olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda yaptığı işin niteliğine bakılmaksızın 26-45 yaş aralığında yer alan bireylerin de

²²⁹ Nicoll, s.34-35.

²³⁰ Jarvis, 2008, s.76.

yaşamboyu öğrenmeye katılımları ortalamanın üzerinde hesaplanmıştır. Fakat bunun yanında, düşük nitelik veya eğitim seviyesine sahip, 45-65 yaş aralığındaki işsiz veya mavi yakalı işlerde çalışan bireylerin yetişkin yaşamboyu öğrenme uygulamalarına katılımları ortalamanın altında yer almaktadır²³¹.

Boeren'in tanımladığı çerçeve üretim ilişkilerinin içsel işleyişi ile de uyumlu bir alana işaret etmektedir. Yaşamboyu öğrenme uygulamaları, devlet, sermaye ve emeğin yer aldığı üçlü bir yapıda organize olmakta ve bu organizasyonun tasarımına bağlı olarak maliyetler dağılmaktadır. Özellikle yüksek vasıf düzeyine sahip, eğitilmiş ve bu niteliklerle örtüşecek bir alanda istihdam edilen emek, nispi artı-değerin yaratılmasında önemli bir rol oynamakta, firmalar kendileri bu emek gücünün eğitim maliyetlerini üstlenmeyi tercih edebilmekte veya emek gücü birey olarak eğitim maliyetlerini üstlenebilecek olanaklara sahip olabilmektedir.

Benzer bir şekilde, gençlerin katılımlarının ortalamanın üstünde olmasında, devletin bu alan sunmuş olduğu ve maliyetlerini üstlendiği programların varlığından söz edilebilmektedir. Örneğin aktif istihdam politikaları içinde yer alan eğitimler bu alanda önemli bir örnek olarak sunulabilmekte, emek gücünün istihdam edilmesinden veya nitelik düzeyinden bağımsız olarak katılımlarının sağlanması mümkün olabilmektedir. Fakat bunun yanında düşük nitelik düzeyi, işsizlik ve yaşlanma bu süreçlere dâhil olduğunda tablo tersine dönmekte, bireylerin yetişkinler için gerçekleştirilen yaşamboyu öğrenme programlarına katılım ihtimalleri azalmaktadır. Burada hem bireylerin maliyetleri karşılamaları mümkün olmamakta, hem de sermaye için kârlı bir alan oluşmamaktadır. Bu nedenle yaşamboyu öğrenme uygulamalarında kapsayıcılık tartışmaları ancak üretim ilişkilerinde emek gücünün değer üretme olanakları ile açıklayıcı olmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme programlarının kapsayıcılığı konusundaki problemler sadece katılımla sınırlı kalmakta, aynı zamanda sektörel olarak da farklılıklar gözlemlenmektedir. Yaşamboyu öğrenme, sosyal alanın her noktasını içerecek bir politika bütünü, yeni bir eğitim paradigması olarak sunulmakta, ancak bu yaklaşım sadece belirli alanlar için geçerli olabilmektedir. Sürekli mesleki yetiştirmeye ilişkin olarak 1999 yılında Avrupa Komisyonu tarafından gerçekleştirilen ve 12 Avrupa Birliği ülkesini kapsayan Sürekli Mesleki Yetiştirme Taraması (CVTS) sonuçlarına göre hem

²³¹ Ellen Boeren, **Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context**, London: Palgrave Macmillan, 2016, s.25.

büyük firmalar ile KOBİ'ler arasında, hem de sektörler arasında önemli farklılıklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır.

Araştırmaya göre sürekli mesleki yetiştirmeye katılım oranları posta, telekom, bankacılık gibi hızlı teknolojik gelişmenin yaşandığı sektörlerde %70'lere ulaşmakta, fakat konaklama ve yemek sanayi içinde katılım %23, inşaat sektöründe %14,7 ve perakende sektöründe %27 olarak gözlemlenmiştir. Aynı zamanda işçi sayısı 200'ün üzerinde olan firmaların %93'ünde katılım görülürken, bu rakam işçi sayısı 10-99 olan firmalar için %15'e düşmektedir²³². Sektörel alanda meydana gelen farklılaşmanın yanında özellikle KOBİ'ler ve büyük firmalar arasındaki eşitsiz dağılım hâkim anlayış içinde kurumsal yetersizlik, maliyet sorunları ve sürece dinamik uyum olgularla açıklanmaktadır. Fakat üretim ilişkilerinin 1970'li yıllardan itibaren yeniden aldığı biçim düşünüldüğünde KOBİ'lerin bu süreç ile kurduğu ilişki daha net ortaya çıkmaktadır.

Sermaye birikiminin yeniden yapılanmasına bağlı olarak üretimin dikey bir şekilde hiyerarşik olarak parçalanması ve altsözleşme ilişkilerinin temel üretim organizasyonunu oluşturması, küçük işletmeler kendilerini rekabet edilebilirlik üzerinden var etmişlerdir. Böyle bir işleyiş içinde merkezden çevreye doğru dağılan üretim, mutlak artı-değerin kendisini kurumsallaştırması aracılığıyla takip edilmektedir. Bu nedenle KOBİ'lerde eğitime ilişkin olarak gözlemlenen veri farklılığı bir kurumsal yetersizlik sorunu olarak tanımlansa da, bu durum ancak üretim ilişkilerinin parçalı yapısı, büyük firmalar ile eklemleme modeli, emek gücünün niteliği ve bu emek gücünün ortaya koyduğu artı-değer çerçevesinde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Altsözleşme ilişkilerinin sunmuş olduğu sermaye birikimine eklemleme olanakları, çoğunlukla nitelikli emek tarafından ortaya konulacak olan uzmanlık seviyesinden uzak gerçekleşmekte, nispi artı-değerin yaratım olanakları altsözleşme ilişkilerin de en alta inildikçe ortadan kaybolmaktadır.

Ayrıca uygulamalarla ilgili bir diğer önemli nokta, yaşamboyu öğrenmenin istihdamın konusu haline gelmesiyle birlikte, bireylerin elde edecekleri kazancın artışı üzerine odaklanmaktadır. Egemen literatür içinde yaşamboyu öğrenme, beşeri sermayeyi arttırmanın bir türevi olarak tanımlanabilmekte, bireylerin özellikle kendilerinin maliyetlerini üstlendikleri bir eğitim içinde, bu maliyetlere bağlı olarak kazançlarının artacağı öngörülmektedir. Fakat yaşamboyu öğrenme uygulamalarının bu alanda

²³² Günlü, s.51.

sunduğu olanakların tutarlı bir sonuç ortaya koymadığı savunulmaktadır. Yaşamboyu öğrenme uygulamalarına ilişkin ulusal ve üretim ilişkilerindeki pozisyonlara dayalı farklılaşma, yaşamboyu öğrenmenin bir sonucu olarak ele alınan bireylerin kazançlarında beklenen artışta da gözlemlenmektedir. Yaşamboyu öğrenmeye katılım ve gelir arasında, toplumsal cinsiyet, yaş ve niteliğe göre farklılaşmalar meydana gelmekte, kimi çalışmalar katılım ve gelir arasında pozitif bir ilişki bulmakta, kimi çalışmalar ise yaşamboyu öğrenme uygulamalarında yer alma ile gelir arasında etkin bir ilişkinin olmadığını vurgulamaktadır²³³.

Yaşamboyu öğrenme ile gelir artışı arasındaki ilişki net olmamakla birlikte, elde edilen gelirin niteliği de tartışmalı bir noktada bulunmaktadır. Yaşamboyu öğrenmeye katılıma bağlı olarak önceki paragraflar kapsamında vurgulanan Tayland örneğinde görüldüğü üzere, bireylerin hayat standartlarının yükseleceği belirtilmektedir. Fakat bu yaklaşım uluslararası sermayenin ucuz işçiliği teşvik eden ve bir üretim stratejisi olarak yaşamboyu öğrenmeyi tanımlayan yaklaşımını veri olarak kabul etmektedir. Bu bakış açısı içinde yaşamboyu öğrenmeye karşılığında hayat standartlarının artacağı görüşü ancak sistem içi bir değerlendirmenin sonucu olmakta, bir maliyet unsuru olarak görülen ucuz ve nitelikli emek gücü ihtiyacı bu analizlerde göz ardı edilmektedir.

Bütün bu bileşenler bir arada değerlendirildiğinde, yaşamboyu öğrenmenin uygulama düzeyinde de kişisel hedefler, sosyal içerme ve benzeri alanlarda tanımladığı amaçların sorgulanır bir hale geldiği ifade edilmekte, kavramın kullanımının suiistimal edildiği savunulmaktadır. Böyle bir konsept içinde yaşamboyu öğrenme temel olarak her bireyin kendisinin istihdam edilme koşullarının sorumluluğunu üstlendiği, bir beceri güncelleme aracı olarak sosyal gerçeklik içinde hayat bulmaktadır²³⁴. Özellikle kavramın geliştiği dönem içinde uluslararası düzeyde sermaye birikimi yeniden yapılanmakta, üretim organizasyonu ve emek süreci değişmektedir. Bu yeniden tasarım sürecinde ortaya çıkan politikalar bütünü olarak yaşamboyu öğrenmenin ise, özellikle Avrupa düzeyinde kötüye doğru giden ekonomik göstergeleri pozitif yöne çevirmenin bir aracı olduğu belirtilmektedir²³⁵. Yaşamboyu öğrenme programlarının çoğunluğunda sıklıkla altı çizilen uyum ve esneklik söylemi bunun en önemli örneğini teşkil etmektedir. Fakat

²³³ Boeren, s.16.

²³⁴ Alexandra Dehmel, "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies", **Comparative Education**, 42:1, 2006, s.56.

²³⁵ Dehmel, 2006, s.58.

yaşamboyu öğrenmeye dair incelenen politika ve uygulamalarda görüldüğü üzere, küresel işbölümü içinde emek gücünün nerede durduğu, ulusal politikaların etkinliği ve sermayenin uluslararası alana entegrasyonu gibi birçok faktör uygulamaların çerçevesini etkileyebilmektedir. Bu nedenle yaşamboyu öğrenmeye dair genel kavramsallaştırmanın Türkiye özelinde ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

3.2. Türkiye’de Eğitim Yeniden Yapılanması ve Yaşamboyu Öğrenme

Yaşamboyu öğrenme politikaları birçok farklı alan ve ihtiyaca dayalı olarak geliştirilen uygulama setlerini ifade etmektedir. Eğitim ve özel olarak yaşamboyu öğrenme küresel aktörlerle ile yakın ilişki kuran, fakat temelde devletin etkinliği üzerinden ulusal alanda geçerli politika bütünüyle değerlendirilse de, yaşamboyu öğrenmenin farklı katman ve gerekliliklerine dair uygulama kategorileri eş zamanlı olarak tasarlanabilmekte ve hayata geçirilebilmektedir. Ancak bu politikaların uygulamaya dönüşmesinde sosyal gerçekliğin ekonomik endişeleri göz önüne alındığında, nitelikli emek gücü ihtiyacı ve bu niteliğin düzeyi, sermaye birikiminin küresel alana entegrasyonu, mevcut eğitim yapısı ve işleyişi gibi etkenler önemli bir yerde durmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de yaşamboyu öğrenme politikalarına değinmeden önce eğitimin genel çerçevesi ele alınacak ve son yıllarda içinde bulunduğu yapısal dönüşüm değerlendirilecektir.

3.2.1. Türkiye’de Eğitim ve Neoliberal Dönüşüm

Eğitimin kamusal bir görev olarak tanımlanması ilk kez 1839 yılında Tanzimat Fermanı’nın yayınlanması ile birlikte gerçekleşmiş, 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olacağı belirtilmiş, ancak hayata geçirilememiştir²³⁶. Kurumsal olarak Türkiye’de eğitimi yeniden yapılandırmayı amaçlayan düzenlemelerin bu tarihlerde konuşulmaya başlanması aslında gelişen kapitalist ulus-devletin vatandaşlık olgusu ile de paralellik arz etmektedir. Fakat bu alandaki en önemli uygulamalar cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edilmesi ile gerçekleşmiştir.

Bu kanunla birlikte Fransız sisteminin örnek alındığı ulusal ve seküler bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Bununla birlikte erken dönem modern Türkiye’sinin eğitim

²³⁶ Fatma Gök, “Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış”, **Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim**, Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (drl.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011, s. 283.

sisteminin bir diğerk önemli özelliğinin ise merkezîyetçi yapısı olduğu ifade edilmektedir. Tüm bilim ve eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış, dini yetiştirme kurumları kaldırılmış ve azınlık okulları devletin kontrolü altına alınmıştır. Eğitimde gözlemlenen bu radikal adımlar, temel olarak ulus-devletin inşasında modernleşme ve Batı toplumu ile entegrasyonun araçlarını tanımlamakta, aynı zamanda vatandaş kimliğinin oluşmasında önemli roller üstlenmektedir²³⁷.

Ayrıca erken kapitalistleşmiş Batı ile entegrasyon sadece yurttaşlık değerleri üzerinden gerçekleşmemekte, kapitalist gelişme ile organik bir bütünleşmenin sağlanması ancak değeri oluşturacak olan nitelikli emek gücünün varlığı ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle eğitim alanındaki merkezi dönüşüm, yurttaşlığın yanında, endüstriyel gelişmeleri de kapsayacak şekilde genişletilmiş, gerekli emek gücünü sağlayacak programlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğın, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1938’de Gezici Köy Kadınları Kurslar ve 1939’da Köy Erkek Sanat Kursları bu amaçları gerçekleştirmekte adına kurulmuştur²³⁸. Yine bu alandaki en önemli gelişmelerden birisini Köy Enstitüleri’nin kurulması oluşturmuştur.

1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri ile birlikte nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal kesimlerde bulunduğu bir yapıda eğitimin mevcut kırı koşulları göz önüne alınarak örgütlenmesi hedeflenmiştir. Enstitüler Türkiye’de eğitim alanında iki önemli görev üstlenmişlerdir. İlk olarak mezun olan öğrencilerin köylerde öğretmen olarak görev yapmaları öngörülmüş, böylece kırsal alandaki öğretmen ihtiyacının giderilmesi hedeflenmiştir. İkinci olarak ise öğrenciler genel eğitim kurumlarının aksine köy enstitülerinde ciddi bir uygulamalı eğitime tabi olmakta, mezun olan öğrenciler kırsal hayatı yeniden planlayacak gerekli niteliklere sahip bir şekilde eğitimlerini tamamlamaktadırlar²³⁹. Ancak Köy Enstitüleri çeşitli eleştirilere maruz kalmış, 1952 yılında öğretmen okullarına dönüştürülmüş, 1954 yılında ise tamamen kapatılmıştır.

Türkiye’de 1960’lı yıllar ise üretken sermayenin gelişimi açısından önemli dönüşümleri içermektedir. Özellikle ithal ikameci politikaların hâkim olduğu bir işleyiş içinde, üretken sermaye yatırımları hızla artış, aynı zamanda topraktan kopuşla birlikte,

²³⁷ Gök, 2011, s.284.

²³⁸ Gök, 2011, s.284.

²³⁹ Cevat Geray, “Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 1, 1969, s.200.

işçileşme süreci hız kazanmıştır. Türkiye’de 1950’lere kadar gelişen ticari sermaye hareketlerinin, 1960’larla birlikte üretken sermayeyi de kapsayacak şekilde genişlemesi toplumsal kompozisyon içinde de, devlet ve sınıflar arasında farklı düzenlemelerin hayata geçirilmesine neden olmuş, ayrıca hem sınıflar arası, hem de sınıf içi ilişkiler belirleyici olmaya başlamıştır. Bu süreç içinde Türkiye’de sermayenin merkezileşmesi ve yoğunlaşması artmış, buna bağlı olarak ise holdingleşme hızlanmıştır²⁴⁰.

Üretken sermayenin merkezi sermaye formunu tanımlaması ise, gerekli emek gücünün topraktan kopmasına bağlı bir şekilde sağlanmasının yanında, üretim sanayi üretim koşullarının tanımladığı nitelik düzeyine de sahip olarak hazır bulunmasını gerekli kılmıştır. Eğitim, toplumsal gelişmenin bu yönde ivme kazandığı bir yapıda, çoğunlukla kamusal olma niteliğini korumuş, erken dönem yurttaş yetiştirme görevinin yanında, artık sermaye birikiminin devamlılığı adına nitelikli emek gücünün sağlanması da merkezi bir konuma gelmiştir. Devlet, eğitimde merkezi sağlayıcı olma rolünü bu dönemde korumuş, ancak eğitim alanında kamu-özel ayrımının önemli düzenlemelerinden birisi 1965 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu tarihte kabul edilen Özel Eğitim Kurumları Kanunu ile birlikte, Türkler veya azınlıklar tarafından yönetilen her düzeydeki özel okulun yanında, aynı zamanda dershaneler, özel kurslar ve diğer öğretim kurumları da yasa kapsamına alınmıştır. Ayrıca kanunun 2.maddesi gereğince bu kuruluşların sadece kâr amacı güderek çalışmasını engellenmiş, fakat bu kanunun uygulanmasında problemlerin gözlemlendiği ifade edilmiştir²⁴¹.

Türkiye’de eğitim, neoliberal politikaların hâkim politika biçimini tanımladığı 1980’li yıllara kadar kamusal olma özelliğini büyük ölçüde korumuştur. Ancak 1980’li yıllardan itibaren eğitim alanı da diğer birçok kamusal hizmetin sunumunda görüldüğü üzere piyasa koşullarına açılmıştır. Eğitim 1980’li yıllara kadar devletin bir sorumluluğu olarak görülmüş, 24 Ocak kararları ile birlikte ekonominin işleyişinin yeniden tanımlanmasına bağlı olarak bu anlayış kademeli olarak terk edilmeye başlanmıştır²⁴². Tanımlanan yapılanma aynı zamanda küresel aktörlerle kurulan ilişkiler doğrultusunda sistemli bir hale gelmiştir. Eğitimin birçok farklı alan ve kademesini kapsayacak Dünya Bankası ve Avrupa Birliği ile birlikte projeler hayata geçirilmiş, 1998 yılında imzalanan

²⁴⁰ Fuat Ercan ve Gürçağ Tuna, “İç Burjuvazinin Gelişimi: 1960’lardan Günümüze Bakış”, **İktisat, Siyaset, Devlet Üzerine Yazılar**, Prof. Dr. Kemali Saybaşılı’ya Armağan, İstanbul: Bağlam Yayınevi, 2006, s.168.

²⁴¹ Gök, 2011, s.285.

²⁴² Fatma Gök, “Eğitimin Özelleştirilmesi”, **Neoliberalizmin Tahribatı 2 – 2000’li Yıllarda Türkiye**, Neşecan Balkan ve Sungur Savran (hızl.), İstanbul: Metis Yayınları, 2004, s.100.

GATS, Türkiye’de eğitimin piyasaya açılmasının koşullarını oluşturmuştur. Ayrıca küresel aktörler ile kurulan ilişki sadece projelerle sınırlı kalmamış, gerek IMF ve Dünya Bankası’nın sunduğu yapısal uyum programları, gerek Avrupa Birliği’ne uyum amacıyla yapılan düzenlemeler Türkiye’de eğitimin sermaye birikimi ile bütünleşmesinin araçlarını tanımlamıştır²⁴³.

Bu alanda kamu harcamalarının kısılması ve “kendi okulunu yap” gibi projelerin geliştirilmesi, özelleşme süreçlerinin ilk ayağını oluşturmuş, aynı zamanda kamu yönetiminin piyasa merkezli olarak yeniden yapılandırılmasına bağlı bir şekilde, eğitim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin yetkisinden alınarak il özel idarelerine verilmek istenmiştir. Böylece finansman düzenlemeleri il özel idarelerine bağımlı hale gelmiş, ayrıca kadrolu öğretmenliğin yerini kademeli bir şekilde sözleşmeli öğretmenliğe hedeflenerek, öğretmen emeğinin kendisinde de yapılsa bir dönüşümün yapılması amaçlanmıştır²⁴⁴. Eğitim gibi son derece kitlesel bir alanda kamu harcamalarının azaltılması ise, günden güne bireylerin daha fazla bu hizmetin getirdiği maliyetleri yüklenmeleri ile sonuçlanmıştır. Bu alanda gözlemlenen değişim kademeli olarak hayata geçmiş, örneğin dönüşüm süreçlerinin başında eğitim hizmetinin tamamının özel sektör tarafından sunulması yerine, kamunun hizmet sunumunda vatandaşların “katkı payı” adı altında yaptıkları ödemeler kitlesel anlamda özelleşmenin ilk örneğini temsil etmiştir.

Bu dönüşüm ilk olarak 7.Kalkınma Planı bünyesinde gündeme getirilmiş, ardından ise 15.Milli Eğitim Şurası’nda kabul edilerek, 1994 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Katkı payı uygulamaları böylelikle bu tarihten itibaren sistematik bir özellik kazanmış, hatta bu alanda öğrenci velilerinin üstlendiği maliyet toplam olarak devletin bu alana ayırmış olduğu bütçenin ötesine geçmiştir. Örneğin 2003 yılı verilerine göre, vergi gelirlerinden eğitime ayrılan pay 7 katrilyon iken, ilk ve orta öğretimde veliler 17,2 katrilyon TL harcama yaparak, devletin bu alanda üstlendiği miktarın 2,5 katını üstlenmişlerdir. Bu sürecin yükseköğretimdeki karşılığını ise “harç” sistemi oluşturmuş, üniversitelerin kendi içinde yaşamış oldukları taşeronlaşmaya bağlı özel sermaye varlığının realizasyonu öğrencilerin katkıları üzerinden gerçekleşmiştir. Bu dönüşüm pasif özelleştirme olarak da tanımlanmakta ve sadece hizmet sunumuna odaklanmayarak, kamu harcamalarının daraltılmasına ve sınırlandırılmasına referans vermektedir. Aynı zamanda ilerleyen dönemlerde üniversitelerin, özel üniversitelerin

²⁴³ Sayılan, s.48.

²⁴⁴ Şentürk, s.78.

bütünsel olarak piyasaya bağımlı işleyişinden farklı olarak, kendi bünyelerindeki eğitim programlarının bazılarını da metalaştırdıkları bir yapılanma da ortaya çıkmaya başlamıştır²⁴⁵. Yükseköğretimde görülen ve belirli eğitim modüllerinin yine üniversite kapsamında finansallaşmasını içeren uygulamalarının son dönem içindeki sistematik gelişimini ise, yaşamboyu öğrenme altında toplanan, çeşitli uzmanlıklara dayalı kurslar ve sertifikasyon programları oluşturmaktadır.

Yaşanan dönüşümün toplumsal meşruiyetini sağlamaya dönük olarak gözlemlenen ve devletin bu alandaki yaklaşımına işaret eden söylemlerde de açık bir şekilde kamusalılığın sınırlandırılmasına yapılan vurgularla karşılaşmaktadır. 1980 askeri darbesi sonrası cumhurbaşkanı olarak görev yapan Kenan Evren'in, 1986 yılında Bilkent Üniversitesi'nin açılışında "12 çocuğu var, 12'sini de devlet parasız okutuyor. Bu sosyal adalet mi?" sözleri bu alandaki dönüşümün ilk sinyallerini içermekte, aynı yıl Başbakan Turgut Özal Yıldız Üniversitesi'nin yeni öğretim yılı açılış konuşmasında eğitim ve sağlık hizmetlerini devletin üzerindeki bir yük olarak nitelendirmektedir²⁴⁶. Devletin söylem düzeyindeki yaklaşımı hızlı bir şekilde eylem düzeyinde hareketlilikleri de beraberinde getirmiştir. Kamusal harcamaların hızla daraltıldığı bir devlet işleyişi içinde MEB'in bütçesinin konsolide bütçeye oranı 1990 yılında % 13.21 iken, bu oran 2000 yılında % 7.13'e gerilemiştir²⁴⁷.

Eğitimde kamunun etkinliğinin sınırlandırılmasına paralel bir şekilde ise, Türkiye'de özel okulların her kademedeki artış gösterdiği görülmektedir. 1965 yılında 164 olan özel ilkokul sayısı 1993 yılında 221'e yükselmiş, ardından 7 yıllık süre içinde son 30 yılın birikimini üçe katlayarak 2000 yılında 718'e yükselmiştir²⁴⁸. Özel okullardaki artışa bağlı olarak bu okulların öğrenci sayılarında da önemli yükselişler gözlemlenmiş, 1965 yılında 39 bin dolaylarında olan ilk ve orta öğretimdeki özel öğrenci sayısı 2005 yılına gelindiğinde 255 bini aşmış, 2009 yılında ise bu rakam 424 bin olarak hesaplanmıştır²⁴⁹. Eğitimde özel sektör etkisinin hızla genişlemesi, neoliberal düşüncenin kamusal etkinliği problemlilikli olarak tanımlaması ile paralel bir şekilde ilerlemiştir. Metalaşma süreci içinde, bütün dünyada gözlemlendiği şekilde, eğitim ve sağlık alanının hizmet sunumunda devlet yetersiz olarak tanımlanmış, kamusal

²⁴⁵ Sayılan, s.49.

²⁴⁶ Gök, 2004, s.101.

²⁴⁷ Gök, 2004, s.103.

²⁴⁸ Gök, 2004, s.102.

²⁴⁹ Gök, 2011, s.287.

kaynakların daralmasının sorgulanması, yerini sınırlı kaynaklarla hizmet sunan kamunun etkinliğini tartışmaya açmıştır.

Benzer bir süreç yükseköğretim kurumları için de geçerli olmuş, eğitim alanında her noktasında gözlemlenen yeniden yapılanma, üniversitelerin de yeniden tasarlanması sonucunu ortaya çıkarmıştır. 1986 yılında Türkiye’de sadece bir adet özel üniversite bulunmaktayken, bu rakam 2001 yılında 23’e²⁵⁰, 2017 yılında ise 65’i vakıf üniversitesi, 6’sı vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 71’e yükselmiştir²⁵¹. Ayrıca yükseköğretim ve kamu etkinliği arasındaki iki farklı düzeyin ortaya çıktığını söylemek mümkün olmaktadır. İlk olarak devletin hizmet sunumundaki problemler, özel sektörü çekici kılmak adına, diğer eğitim süreçlerinde olduğu gibi yükseköğretim içinde kullanılmakta, böylelikle özel üniversiteler toplum içinde teşvik edilmektedir. İkinci nokta ise, sınavların aracılığıyla devlet üniversitelerine geçişte görülmektedir. Kamusal alanda iyi konumda olan üniversitelere yerleşmek için öğrenciler sınavlara hazırlık adı altında, merkezi eğitim sisteminin dışında birçok farklı özel eğitim kurumundan eğitim almakta, özel kurslar ve programlar aracılığıyla ayrı bir eğitim endüstrisi oluşmaktadır.

Yükseköğretimin özelleşme sürecinde gözlemlenen hızlanmadan da takip edilebileceği üzere, 1980’li yıllarla birlikte Türkiye’de kurumsallaşmaya başlayan süreç, 2000’lerle birlikte son derece etkin bir konuma gelmiştir. Bu dönemde yaşanan artış sermayenin uluslararasılaşmasına bağlı faktörlerle beraber değerlendirilmekte, küreselleşme yaklaşım eğitimi içeren devlet raporlarında vurgulanmakta ve eğitimin bu özellikler göz önüne alınarak tasarlanması önerilmektedir. Örneğin 8.Kalkınma Planı kapsamında eğitim sistemi içinde insan kaynakları yönetiminin geliştirilmesi, sürdürülebilir kalkınma ve ekonomide rekabet gücünün artırılması adına eğitim kurumlarının kapasitelerinin geliştirilmesi öngörülmekte, eğitim sisteminin hesap verebilir, verimli bir yönetim yapısı içinde planlanması hedeflenmektedir. Aynı zamanda piyasa gerçekliğini yansıtacak bir şekilde kalite söylemi de eğitimde karşılık bulmaya başlamış, diploma ve sertifikaların kalite güvence sistemi ile ilişkilendirilmesi belirtilmiştir²⁵².

Bu dönüşüm eğitimde yapılanmanın sadece piyasaya açılarak kâr alanı olarak tanımlandığı bir yapı oluşturmamakta, piyasaya açılan eğitiminde giderek sermaye

²⁵⁰ Gök, 2004, s.102.

²⁵¹ YÖK, <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (Erişim Tarihi: 20.05.2017).

²⁵² Şentürk, s.79.

birikiminin devamlılığını sağlamaya dönük istihdam gereklilikleri üzerinden tanımlanmasına neden olmaktadır. Özellikle piyasa içinde kalite olgusunu içeren birçok söylem sermaye gereklilikleri doğrultusunda nitelikli emek gücünün oluşturulmasına odaklanmakta, vurgulanan kalite sistemleri yaşamboyu öğrenmeyi de içine alan birçok noktada emek gücünün esnek bir şekilde kullanımına dayalı ikame edilebilirlik süreçlerini desteklemektedir.

Türkiye’de çeşitli sermaye gruplarının uluslararasılaşma derecelerine bağlı olarak eğitimle kurdukları ilişki farklılaşarak çeşitlenmekte, eğitimin metalaşarak sermaye birikimine realizasyon üzerinden dolaysız etkisi ile uluslararasılaşmaya çalışan sermayenin küresel rekabete donanımlı bir emek gücü ile katılma ihtiyacı arasında bir dil kurulmaktadır. Bu yaklaşımın etkileri sermaye gruplarının eğitim alanına dair getirdikleri öneriler içinde net bir şekilde görülebilmekte, küçük farklılıklar bulunmakla birlikte, eğitimin istihdam ve ekonomik faktörler ile kurduğu ilişkinin bütün sermaye aktörleri tarafından benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Yeniden yapılanma söylemi içinde her sermaye grubu kendi emek ihtiyaçları doğrultusundan bir eğitim yapılanmasını öngörmekte ve uluslararasılaşma açısından küresel standartlara bağlı bir emek gücü üretimine odaklanılmaktadır.

Türkiye’de sermaye birikimi açısından son derece etkili bir aktör olan TÜSİAD’ın bu konuda çizmiş olduğu çerçeve önemli bir örnek teşkil etmektedir. TÜSİAD’ın eğitime ilişkin raporlarında belirgin bir farklılaşma meydana gelmiş, 1990’ların ortalarından eğitimin özelleşmesi üzerinden kurgulanan talepler, 2000’lerin ortalarından itibaren yerini beşeri sermaye ve nitelikli emek gücü yaratılması tartışmalarına bırakmıştır. Bu dönüşümle birlikte katma değeri yüksek bir ekonomiye ulaşmanın aracı olarak nitelikli emek gücü gösterilmekte, nispi artı değer yaratılması koşullarının eğitim üzerinden kurumsallaştırılması talep edilmektedir. Eğitim giderek daha fazla değer yaratmanın bir aracı olarak tanımlanmakta, istihdam ve eğitim arasındaki bağların güçlendirilmesi amaçlanmaktadır²⁵³.

TÜSİAD’ın 1990 yılında yayınlamış olduğu “Türkiye’de Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri” isimli raporunda uluslararası rekabet içinde eğitimin artan önemine dikkat çekilmekte, özel sektörün katılımı tartışmaya açılmaktadır. 1995

²⁵³ Fuat Ercan ve Ferda Uzunyayla, “A Class Perspective on the New Actors and Their Demands from the Turkish Education System”, **The Developing World and State Education**, Dave Hill ve Ellen Roskam (ed.), New York: Routledge, 2009, s.113.

yılında TÜSİAD Yüksek İstişare Kurulu üyesi Halis Komili bu konu ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmakta, eğitimde özel sektörün rolünü bir kez daha açık bir şekilde vurgulamaktadır.

“Eğitim ve öğretime tüm kademelerde yatırım yapmak üzere özel sektörün önü açılmalı; eğitim, yükseköğretim, bilim ve teknoloji politikalarına, özel sektörün ağırlıklı biçimde temsil edildiği kurullar aracılığıyla yön verilmelidir. Bu kurullar eğitimle istihdamın koordinasyonunu sağlamalıdır.”²⁵⁴

TÜSİAD’ın nitelikli emek gücüne olan talebi 2000’li yıllardan itibaren daha belirgin bir konuma gelmekte, eğitim alanındaki ilgi yükseköğrenim ve ARGE çalışmalarına yoğunlaşmakta ve yeni bir yükseköğrenim yapılanmasına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bu amaç kapsamında 2003 yılında “Yükseköğrenimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler” isimli bir rapor yayınlanmış, üniversitelerin rekabete açılma koşulları tanımlanmıştır. 2006 yılında yayınlanan “Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme: Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar” raporu ile birlikte eğitim ve verimlilik bağlantısına dikkat çekilmiş, eğitimde başarılı bir yapılanmanın ekonomik büyüme ve refahı tetikleyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca raporun tanıtım toplantısında Ömer Sabancı sadece yükseköğrenimin değil, meslek eğitiminin de önemine dikkat çekmektedir.

“İnsan sermayesinin geliştirilmesi bakımından ülkemizin dünyadaki karşılaştırmalı konumunun yetersiz kaldığı gözükmektedir. Eğitim ile işgücü verimliliği arasındaki bağ kuvvetlendirilmeli ve eğitimin büyüme oranına katkısı artırılmalıdır. Bu ise başta mesleki eğitim olmak üzere, eğitim sistemimizde köklü değişiklikleri gerektirmektedir.”²⁵⁵

Eğitim alanında TÜSİAD’ın yaklaşımı 2010’lu yıllardan itibaren meslek eğitimine odaklanmakta, özellikle ortaöğretim ve ilköğretim alanında fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanını içerecek bir yapılanmaya duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Aynı zamanda öğretmen eğitimi üzerine de çeşitli görüşler sunan TÜSİAD’ın, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin düzenleme talebi dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, sermaye yapılanmasının eğitim alanındaki talepleri ile devletin bu alandaki tasarı öngörüsü farklılaşabilmektedir. Örneğin, eğitimde yeniden yapılanmanın önemli bir adımını oluşturan 4+4+4 sistemine ilişkin TÜSİAD destekleyici

²⁵⁴ TÜSİAD, **Kalkınmanın Taşıyıcı Gücü: Eğitim – TÜSİAD’ın Eğitim Alanındaki Çalışmaları 1990 – 2015**, TÜSİAD, 2015, s.3.

²⁵⁵ TÜSİAD, s.5.

açıklamalarda bulunmamakta, aksine sistemi Türkiye'nin ihtiyacı olan reformu tanımlamadığı gerekçesiyle eleştirmektedir²⁵⁶.

Benzer bir yaklaşım TİSK tarafından da vurgulanmakta, bilgi ekonomisinin ve küreselleşme sürecinin gereklilikleri doğrultusunda eğitimde çeşitli değişikliklerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimin yeniden yapılandırılması sonucunda işsizliğin azaltılabileceği, uluslararası rekabet içinde gelişme gösterileceği ve buna bağlı olarak sosyal refahta yükselmenin meydana geleceği belirtilmektedir. Aynı zamanda bu konu kapsamında derinlemesine ele alınan yaşamboyu öğrenme uygulamalarının ise, emek piyasalarının ihtiyaçlarına göre yapılandırılması ve hayata geçirilmesi durumunda yaşamboyu istihdamın sağlanacağı savunulmaktadır. MÜSİAD'ın ise eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiye çok daha radikal bir şekilde baktığı gözlemlenmekte, eğitim öğrencileri küresel girişimciler ve teknokratlar şeklinde yetiştirmesi gerektiğini altı çizilmekte, insan kaynakları yaklaşımı eğitim ile birleştirilmeye çalışılmaktadır²⁵⁷.

Eğitimde sermaye gruplarının bu yaklaşımı, sürecin sınıf gerçekliğinden bağımsız bir şekilde ele alınamayacağına önemli bir örneğini oluşturmaktadır. Eğitimin, Türkiye'de de diğer ülkelere benzer bir şekilde sermaye birikimi açısından ikili olarak üstlenmiş olduğu rol, sosyal alanda problemlili bir yapının oluşmasına neden olmuştur. Özellikle metalaşma süreci, eğitimin toplumsal hareketlilik üzerindeki etkisi düşünüldüğünde eşitsizliği derinleştiren bir araç haline gelmesi sonucunu doğurmaktadır. Eğitim alanında kamu hizmetinin özel harcamalarla desteklenmesi zorunluluğu, bu imkâna sahip olmayan kesimleri sürecin dışına itmekte ve hareketlilik olanaklarını sınırlamaktadır. Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren geliri en yüksek %20'lik kesim içinde bulunan bireyler ile bir alt gelir grubu içinde yer alan %20'lik grup arasında 3 kat fazla eğitim yatırımı yapıldığı bu oranın en alt %20'lik gelir grubuyla ise 13 kata kadar çıktığı belirtilmektedir. Böyle bir yapı içinde Türkiye'de eğitimin gelir eşitsizliğini dengeleyici yapısından, bizzat gelir eşitsizliklerini doğuran bir unsura dönüştüğü savunulmaktadır²⁵⁸.

Yaşamboyu eğitim de Türkiye'de yeniden yapılanan eğitim süreçleri içinde önemli unsurlardan birisi olarak tanımlanmış, küresel alanda ortaya konulan önerilere

²⁵⁶ TUSİAD, s.6.

²⁵⁷ Ercan ve Uzunayla, s.114.

²⁵⁸ Şevket Pamuk, **Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2014, s.335.

paralel bir şekilde yaşamboyu öğrenmenin uygulama alanları kurgulanmış ve geliştirilmiştir. Bu nedenle son bölüm kapsamında Yaşamboyu öğrenmenin Türkiye özelinde uygulama alanları detaylandırılacak ve uygulamaların Türkiye'nin sermaye birikimi sürecinde hangi noktalara işaret ettiği incelenecektir.

3.2.2. Türkiye’de Yaşamboyu Öğrenme Politikaları ve Uygulama Alanları

Eğitimde yeniden yapılanmaya paralel olarak gelişen yaşamboyu öğrenme olgusu, dünya ölçeğinde 1970’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmış, Türkiye’de ise eğitimde merkezi bir kavram olarak 2000’li yıllarla itibaren gündeme gelmiştir. Konunun Türkiye özelinde bu tarihlere denk gelmesi, temel olarak Türkiye’de eğitim sisteminin metalaşmasının yapısal koşullarının olgunluğa erişmesi ile ilişkilidir. Yaşamboyu öğrenme ilk bölümlerde de incelendiği üzere, kamunun düzenleyici ve sermaye aktörlerinin hizmet sunum imkânının bulunmadığı noktalarda hizmet sunucu konumunda olduğu, ancak merkezi olarak sermayenin temel hizmet sağlayıcı olduğu bir yapıda hayata geçirilmektedir. Türkiye’de eğitim alanının özelleşmesinin kurumsal olarak tamamlanmasının 1990’lı yılların sonuna denk geldiği düşünüldüğünde, yaşamboyu öğrenmenin Türkiye özelinde gelişiminin bu tarihlerden sonra gözlemlenmesi anlamlı bir çerçeveye oturmaktadır.

Yaşamboyu öğrenmenin Türkiye’deki işleyişi genel olarak mesleki eğitim üzerinden ortaya çıkmakta, ancak nitelikli işgücüne olan talebin artmasına paralel bir şekilde yaşamboyu öğrenme uygulamaları içinde yükseköğrenimi kapsayacak programların varlığı ve etkinliği artmaktadır. Bu durum sermayenin uluslararasılaşması ile organik bir ilişki içinde olmakta, küresel alanda entegrasyon ve esneklik merkezi bir söylem haline geldikçe, yaşamboyu öğrenme programları bu amacı gerçekleştirmeye dönük olarak tasarlanmaktadır. Mesleki yeterlilik üzerinden oluşturulan programlar genel olarak ortaöğretim alanını içermekte, yükseköğrenimi kapsayacak programlar geliştirildikçe, hareketlilik ve buna bağlı olarak küresel ölçekte esneklik yükselmektedir.

Yaşamboyu öğrenmenin Türkiye’deki kullanımı 1978 yılına kadar geriye götürülebilmektedir. 1978 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 9.maddesi “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır” ifadesine yer vermektedir. Aynı zamanda yine 9.madde çerçevesinde gençlerin eğitimlerinin yanında, yetişkinlerin de sürekli eğitimlerine ilişkin tedbirlerin alınması bir

görev olarak tanımlanmaktadır. Fakat bu süreç içinde kavram sadece eğitim hakkı üzerinden kullanılmakta, uygulayıcı yönü ise sınırlı kalmaktadır.

Kavramın operasyonel bir nitelik kazanarak günümüzdeki tartışmalara işaret etmesi ise ancak 2000 yılından sonraya denk gelmektedir. Yaşamboyu öğrenmenin ilk olarak 8.Kalkınma Planı çerçevesinde gündeme geldiği gözlemlenmekte, planın amaçları arasında yaşamboyu öğrenmeye ilişkin düzenlemeler tanımlanmakta ve planın eğitim bölümünde eğitim sisteminin yaşamboyu öğrenme gereklilikleri doğrultusunda yeniden yapılanması öngörülmektedir.

“Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.”²⁵⁹

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı üzere, yaşamboyu öğrenme ile birlikte, esnek, her alan için ulaşılabilir ve belirli standartlara sahip bir eğitim modeli hedeflenmektedir. Aynı zamanda kavram Plan çerçevesinde tanımlandığı ilk andan itibaren kendisini istihdam koşulları ile ilişkilendirmektedir. Yine aynı Plan kapsamında yaşamboyu öğrenmenin en önemli bileşenleri arasında yer alan istihdam edilebilirlik adına hızlı ve esnek beceri kazanma süreçlerine referans verilmektedir.

“Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir.”²⁶⁰

Yaşamboyu öğrenmede özel sektörün teşviki ise, olgunun sermaye birikiminin yeniden değerlendirilmesi açısından önemine işaret etmekte, süreç içinde devlet aynı zamanda özel sektör katılımını aktif bir şekilde talep etmektedir. Bu yaklaşım kapsamında Türkiye’de yaşamboyu öğrenmeye ilişkin gelişme sürecinin en başından itibaren ekonomik kaygılar üzerinden şekillendiğini söylemek mümkün olmakta, erken kapitalistleşmiş ülkelerden adapte edilen uygulamalar bütünü olarak yaşamboyu öğrenme, birikim mekanizmalarıyla dolaysız bir şekilde eşleşmektedir. Plan kapsamında tanımlanan hedeflere ulaşmak 8.Kalkınma Planı’nın ardından 2001 yılında yayınlanan

²⁵⁹ DPT, **8. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara, 2000, s.82.

²⁶⁰ DPT, 2000, s.84.

“Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu” kapsamında belirli politika ve yatırım alanları önerilmektedir.

Raporda, eğitim alanında kamu-özel ayrımı olmaksızın kullanılan bütün materyallerin yaşamboyu öğrenme felsefesine duyarlı bir şekilde yeniden tasarlanması, milli eğitim kaynaklarından yetişkin eğitime aktarılan kaynağın artırılması, eğitim harcamalarının GSHM içindeki payının artırılması gibi öneriler getirilmekte, aynı zamanda yaşanan nüfusa dikkat çekilerek gerekli önemlerin alınması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca Türkiye'nin gelişmiş ülkelerdeki yaşamboyu öğrenmeye ilişkin reformları kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde uygulamaya koyması talep edilmektedir²⁶¹. Ancak raporun yaşamboyu öğrenme ile ilgili olarak tanımladığı en önemli politika alanları yetişkin eğitimi ve bu eğitimin istihdam ile olan ilişkisinden oluşmaktadır. Yetişkin eğitimi içinde mesleki eğitime özel önem verilmesi gerektiği vurgulanmakta, yaşamboyu öğrenme uygulamalarının gerekli nitelikleri sağlamaya dönük olarak yapılandırılması öngörülmektedir.

“...Türkiye genç ve dinamik nüfus yapısını kalkınmanın itici gücü haline getirebilmek için gelenekselleşmiş eğitim ve işgücü politikalarını, hayat boyu öğrenme kavramı çerçevesinde yeniden gözden geçirmelidir. Mesleki eğitimde örgün eğitime önem ve öncelik veren ve kaynak ayıran politikanın ciddi olarak tartışılması ve başka seçenekler üzerinde durulması gerekmektedir.... Türkiye'nin kısa ve orta vadede çözmesi gereken en önemli sorunlarından biri istihdam ve işsizlik sorunudur. Hayat boyu öğrenme faaliyetleri içinde hem niteliksiz işgücüne nitelik kazandıracak çalışmalar planlanmalı, hem de işsiz nüfusu ihtiyaç duyulan alanlarda mesleki eğitim görmeye teşvik edecek düzenlemeler getirilmelidir.”²⁶²

Bununla birlikte rapor çerçevesinde, yaşamboyu öğrenmenin Türkiye’de istihdam edilenler arasında da bir problem olduğuna dikkat çekilmekte, büyük firmaların kendi içlerinde hizmet içi eğitim gibi uygulamalar aracılığıyla sürekli eğitimi sağladığı vurgulanmakta, ancak küçük işletmelerin bu uygulamalara uzak olduğu ve devletin meslek odalarıyla birlikte bu sürece katkı sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca yükseköğrenime dâhil olamayan bireylerin farklı yollardan meslek kazanmalarını sağlayacak projeler geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir²⁶³. Raporda görülen bu yaklaşım aslında üniversitenin yeniden tanımlanmasının da önemli bir örneğini

²⁶¹ DPT, **Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu**, Ankara, 2001, s.23-24.

²⁶² DPT, 2001, s.24.

²⁶³ DPT, 2001, s.25.

oluşturmakta, yaşamboyu öğrenmede istihdam ve meslek vurgusunun genel olarak yükseköğrenimin bütünü kapsayacak şekilde genişletildiği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım içinde üniversite sadece bir meslek edindirme alanı olarak görülmekte, bu alanda yer alamayan bireylerin ise yaşamboyu öğrenme aracılığıyla kendilerine emek piyasalarında bir yer edinmeleri beklenmektedir.

Eğitimde yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olarak gözlemlenen bu yeniden yapılanma ve kurumsallaşma süreci, Avrupa Birliği ile ilişkiler doğrultusunda takip edilebilmekte, uluslararası bir aktör olarak AB ile geliştirilen ilişkiler ulusal alanı şekillendirmekte önemli görevler üstlenmektedir. Bu anlamda mesleki eğitime dönük olarak gerçekleştirilen veya talep edilen düzenlemelerin tarihi rastlantısal bir döneme işaret etmemekte, Türkiye'nin eğitim politikaları alanında Avrupa Birliği ile geliştirdiği ortaklıklar kapsamında anlam kazanmaktadır. Bu çerçevede Türkiye'de 2002 yılında Avrupa Birliği ile eğitim alanındaki ilişkileri düzenlemek adına Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı) kurulmuş, programlar bu ajans kontrolünde hayata geçirilmiştir.

Türkiye bu programlara tam üye olarak 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren katılmış, 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmüştür. Ulusal Ajans aynı zamanda 2007-2013 yılları arasında Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik programlarını yürütmüş ve 2014-2020 yıllarını kapsayacak şekilde Erasmus+ Programı'nın yönetimini devam ettirmektedir²⁶⁴. Yaşamboyu öğrenmenin Türkiye'deki gelişimi açısından Ulusal Ajans önemli bir aktör olarak dikkat çekmekte, bünyesinde topladığı birçok farklı proje, eğitim ve değişim programı, özellikle bu çalışma içinde vurgulanan, nitelikli emek gücünün küresel düzeyde standartlaşmasına yapılan vurguyu desteklemektedir. Ajans bünyesinde yürütülmüş ve yürütülmekte olan programlar incelendiğinde, uluslararası mesleki yeterliliklerden, Yatırım Ortamını İyileştirme Koordinasyon Kurulu (YOİKK)'na kadar geniş bir çalışma alanına sahip olduğu görülmektedir²⁶⁵. Ulusal Ajans tarafından yönetilen bu programlar içinde Türkiye'de 2004-2006 yılları arasında Avrupa Birliği fonları ve ulusal katkı paylarını içeren 67 milyon Euro'luk bir bütçe oluşturulmuş ve sektör içinde hibe olarak kullanılmıştır. Dönem içerisinde hibe kullanma oranı

²⁶⁴ Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/baskanlik> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).

²⁶⁵ Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/kurumsal-igili-link-ve-dokumanlar/gorev-aldigi-platformlar> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).

yaklaşık olarak %96 olarak hesaplanmış ve 48.000 kişi bu programlardan yararlanmışır. Bu sayı, programların Hayatboyu Öğrenme Programı adıyla tek bir çatı altında birleştirilmesinin ardından ciddi bir oranda yükselmiş, 2007-2013 yıllarını kapsayan programlarda, yaşamboyu öğrenmenin hem uluslararası alanda hem de ulusal alanda kurumsallaşmasının derinleşmesine bağlı olarak programlar çeşitlenmiştir. Ulusal ajans verilerine göre bu dönem içinde yaklaşık olarak 470 milyonu Hayat Boyu Öğrenme, 67 milyonu ise diğer gençlik programları olmak üzere toplam 536 milyon Euro hibe kullanılmış, hibe kullanım oranı %92 olarak gerçekleşmiş ve toplamda 368 bin kişi bu programlardan yararlanmışır²⁶⁶. Programların içeriğinde meydana gelen genişleme ve Türkiye’den katılımın artması, dönem içinde ulusal alanda ortaya konulan program ve politikalarla da yakın bir ilişki içindedir.

Ayrıca raporlar ve programların içeriğinde vurgulanan, yaşamboyu öğrenme ile meslek arasındaki bağlantı Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) kapsamında da gündeme gelmiş, 2006 yılında, “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” yayınlanmıştır. MEGEP projesi 58 milyon Euro’luk bir proje olarak hayata geçirilmiş, bunun 51 milyonu Avrupa Birliği’nden hibe olarak karşılanmıştır. Proje kapsamında, meslek eğitiminde özel sektör ile kamu ortaklığının güçlendirilmesi gündeme gelmiş, mesleki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi talep edilmiş ve aynı zamanda Türkiye’de yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesi öngörülmüştür²⁶⁷. Bu anlayışla birlikte, yaşamboyu öğrenme meslek eğitimi içinde başlı başına bir bileşen olarak kabul görmüştür.

Rapor kapsamında yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesi adına resmi ve resmi olmayan ortaklar tanımlanmakta, yaşamboyu öğrenme alanında 2001 yılı raporuna benzer bir şekilde KOBİ’ler ve girişimcilik alanında yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Aynı zamanda firmaların beceri ve yeterlilikler alanda da çeşitli problemler yaşadığını vurgulayan rapor, yaşamboyu öğrenmenin firmaların bu düzeydeki isteklerine duyarlı olarak yapılmasına işaret etmektedir. Firmaların kendi içlerinde uyguladıkları sürekli beceri geliştirme programlarının kurumsallaşması gerektiğine işaret eden rapor, bunun sağlanması adına, ilk aşama teknik eğitimin verilmesini, işe özel ileri eğitimlerin sağlanmasını, eğitim ve

²⁶⁶ Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/kurumsal-ilgili-link-ve-dokümanlar/eski-programlar> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).

²⁶⁷ Erhan Bağcı, “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşamboyu Eğitim Politikaları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30(2), 2011, s.154.

yeniden eğitimi sağlayan bir istihdam eğitimini ve güncelleştirilmiş becerileri ve yeterlilikleri tanımlayan eğitimler öngörmektedir. Bu eğitimlerin sağlanmasının ise danışmanlık firmaları aracılığıyla gerçekleştirilmesini öneren rapor, danışmanlık sistemlerinin teşvik edilmesini ve bu eğitim alanında yatırım yapan işletmeler için vergi muafiyeti gibi uygulamaların getirilmesini önermektedir²⁶⁸.

Yaşamboyu öğrenme bu perspektif içinde, iş yaşamı ile olan bağlantısını sürdürmekte ve istihdam odaklı olarak organize edilmiş olan yapısını korumaktadır. Raporla Türkiye’de aktif bir yaşamboyu öğrenme politikasının geliştirilebilmesi adına kapasitenin artırılması, veri toplanması ve izlenmesi, sivil toplum katılımı, hayatboyu öğrenme sisteminin altyapısı ve finansmanı, bilgi tavsiye ve rehberlik gibi anahtar alanlar tanımlanmaktadır²⁶⁹. Ancak bu anahtar alanlar arasında özellikle akreditasyon süreçlerine ve uluslararası işbirliğine yer verilmesi dikkat çekmekte, özellikle standartlaşma süreçleri açısından bu uygulamalar önemli bir yerde durmaktadır. Rapor kapsamında en önemli konulardan birisini ise finansman sorunu oluşturmakta, yaşamboyu öğrenmenin maliyetinin nasıl karşılanması gerektiği belirtilmektedir.

Bu çerçevede, hükümetlerin yaşamboyu öğrenmenin masraflarını tek başlarına karşılayamayacakları ifade edilmekte, hatta maliyetlerin devletin tarafından tek taraflı olarak karşılandığı bir uygulama modeli eşitsizlikleri daha da arttırıcı olacağı düşüncesi ile reddedilmektedir. Dezavantajlı gruplar için devletin sağlayıcı olması gerektiği, fakat diğer bireyler açısından yaşamboyu öğrenmeye katılanların kendi maliyetlerini üstlendikleri, ortak katılımlı bir sistem önerilmekte, eş finansmanın sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Katılımcıların, eğitim dönemi boyunca ödeme imkânlarının sınırlılıklarına işaret eden raporun bu alandaki en önemli önerisi ise, ertelenmiş ödeme düşüncesine dayalı bir sistemin kurulmasıdır²⁷⁰. Böylece eğitim alanında yeni bir borçlanma aşaması öngörülmekte, bireylerin ilerleyen dönemlerde aldıkları eğitime dayalı olarak gelirlerinde meydana gelen artışla borçlarını ödeyebilecekleri düşünülmektedir. Ertelenmiş borçlanma sisteminin eğitim ve gelir beklentisi arasındaki ilişkiye referans vererek beşeri sermaye yaklaşımını merkezine almaktadır. Ancak daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere yaşamboyu eğitim uygulamaları ve elde edilen

²⁶⁸ MEGEP, **Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi**, Ankara, Ekim 2006, s.39.

²⁶⁹ MEGEP, s.60.

²⁷⁰ MEGEP, s.52.

gelir arasında kesin bir ilişkinin bulunmadığı savunulmakta, uygulamalara bağlı olarak bireylerin elde ettikleri gelirlerin farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır.

Yaşamboyu öğrenmenin, iş yaşamı ile bağlantılı olarak ele alınması 2007-2013 yıllarını içeren 9.Kalkınma Planı döneminde de korunmuş, Plan yaşamboyu öğrenme alanını istihdam edilebilirlik olgusu üzerinden ele almıştır. Yaşamboyu öğrenme stratejisinin mesleki eğitime duyarlı ve işgücü piyasalarının talepleri doğrultusunda yapılanmasının gerekliliğini vurgulandığı Planın içinde, eğitimin beceri geliştirmeye odaklı ve toplumun farklı aktörlerini kapsayacak şekilde geliştirilmesi öngörülmüştür.

“Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK’ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.”²⁷¹

“İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir.”²⁷²

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, 9.Kalkınma Planı, istihdam alanında yaşamboyu öğrenmeye özel bir anlam atfetmektedir. Devletin bu anlamda yaşamboyu öğrenmeye biçmiş olduğu rol, olgunun plan içinde yer aldığı nokta ile de anlam kazanmakta, alıntılanmış olan metinler, “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” başlığının altında yer almaktadır. Ayrıca yine aynı planın “Eğitimin Geliştirilmesi” bölümünün altında ise, eğitim sisteminin, insan kaynaklarının geliştirilmesi adına yaşamboyu eğitim yaklaşımı ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilmekte, yaygın eğitim kurumlarının birçok farklı içeriği kapsayacak şekilde genişletilerek beceri kazanma ve meslek edindirme faaliyetlerinin geliştirilmesi öngörülmektedir²⁷³.

Böyle bir yaklaşım içinde, 9.Kalkınma Planı’nın yaşamboyu öğrenmeyi meslek edindirme alanının içine hapsedtiği ortaya çıkmakta, meslek eğitiminin yaşamboyu

²⁷¹ DPT, **9.Kalkınma Planı**, Ankara, 2006, s.84.

²⁷² DPT, 2006, s.84.

²⁷³ DPT, 2006, s.86.

öğrenmeye eşdeğer olarak kullanıldığı savunulmaktadır. İnsan kaynaklarının geliştirmesi vurgusunun baskın bir şekilde korunduğu plan çerçevesinde, eğitim, işgücü piyasalarının sorunsuz bir şekilde işleminin aracı olarak görülmüş, yaşamboyu öğrenme bu işleyişi bir strateji olarak tanımlanmıştır. İnsan kaynaklarına ilişkin yapılan yoğun vurgu, DPT'nin 2007-2009 yılları için oluşturduğu Orta Vadeli Program'da da görülmekte, yaşamboyu öğrenme olgusunun bu metin içinde eğitim bölümü yerine, "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve İstihdam Edilebilirliğin Artırılması" bölümünde yer almasının bu yaklaşımı desteklediği ifade edilmektedir²⁷⁴.

Aynı dönem içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında hazırlanan "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" de kalkınma planları kapsamında gözlemlenen yaklaşıma benzer bir şekilde yaşamboyu öğrenmeyi ele almakta, kavrama salt ekonomik bir değer atfederek, planların bakış açısını desteklemektedir. Bu çerçevede içinde yaşamboyu öğrenme alanında 16 adet öncelik belirlenmiştir. Bunlar:

- Yaşamboyu öğrenme için yasal bir zemin oluşturulması ve izleme sisteminin kurulması,
- Kurumsal altyapının geliştirilmesi, okuryazarlık oranının artırılması,
- Yaşamboyu öğrenme için toplumsal farkındalığın geliştirilmesi ve kültürün yaratılması,
- Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması,
- Hayat boyu öğrenmeye katılım sürecinde dezavantajlı bireylere özel önem verilmesi,
- Mesleki rehberlik hizmetinin sağlanması, mesleki yeterlilik sisteminin geliştirilmesi,
- Okullar ve çalışma hayatı arasındaki bağın güçlendirilmesi,
- İşgücü niteliğinin uluslararası rekabete uygun hale getirilmesi,
- Uluslararası işbirliği ve hareketliliğin artırılması,
- Eş finansmanın sağlanması,
- Yaşlıların katılımlarının artırılması gibi önermeleri içermektedir²⁷⁵.

Strateji belgesi dâhilinde ekonomik düzenlemeler açık bir şekilde görülmekte, aynı zamanda belge kapsamında vurgulanan maddelerin Avrupa Birliği'nin Lizbon

²⁷⁴ Bağcı, s.157.

²⁷⁵ MEB, **Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi**, Ankara, 2009, s.1.

Stratejisi ile birebir uyduğu belirtilmektedir²⁷⁶. Ayrıca belgede öncelikli olarak yaşamboyu öğrenmenin kurumsallaşmasına ilişkin çaba dikkat çekmekte, yasal düzenleme ve veri izleme sisteminin kurulmasına ilişkin öneriler aracılığıyla denetlenebilir ve yönlendirilebilir, organize edilmiş bir yaşamboyu öğrenme sisteminin hayata geçirilmesi öngörülmektedir. Maddelerin çok küçük bir bölümü genel eğitim sisteminin iyileştirilmesine dair bir önerme içermekte, belge yoğun bir şekilde nitelikli ve küresel alanda rekabet edebilir bir işgücünün yaratılma koşullarına odaklanmaktadır. Dönemin eğitim ve istihdam verileri arasındaki ilişkiyi değerlendiren belgede, Türkiye’de işgücünün büyük çoğunluğunun vasıfsız olduğu belirtilmekte, eğitim işgücünün verimliliğinin ve potansiyelinin ortaya konulmasında bir ölçüt olarak sunulmaktadır²⁷⁷.

Bu kapsamda strateji belgesi, geniş bir eylem planı da sunmakta, hedeflerin gerçekleştirilmesi adına alınacak olan tedbirleri, yönetici kurumları ve ortak bileşenleri detaylı bir şekilde tanımlamaktadır. Eylem planının özellikle mesleki eğitimi ve işgücünün rekabetini içeren bölümlerinde;

- Bireylere girişimcilik eğitimlerinin verilmesi,
- İŞKUR ile ortak mesleki eğitimlerin geliştirilmesi,
- Yükseköğretimde meslek yaşamını destekleyen güncelleme programlarının oluşturulması,
- Uluslararası alan ile uyumlu kalite güvence sistemlerinin kurulması,
- Eğitim kurumları dışında kazanılmış bilgilerin belgelendirilmesi ve edinilen belgelerin uluslararası düzeyde geçerliliğinin sağlanması,
- İşgücü ile piyasa beklentilerinin örtüşmesi adına iş dünyasının süreç yönetimine katkısının sağlanması hedeflenmiştir²⁷⁸.

2009-2013 yılları arasındaki 4 yılı içeren eylem planının, bu tarihin ardından ise tekrar revize edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eylem planı dâhilinde belirtilen hedeflere ulaşılması konusunda ise, sivil toplum, emek ve sermaye aktörleri ile etkin bir iletişimin kurgulandığı görülmekte, eğitim alanındaki temel kurumlar olan MEB ve YÖK’ün yanında, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, DPT, TOBB, işçi ve işveren sendikaları ve konfederasyonları, KOSGEB, İŞKUR ve ÇASGEM gibi birçok kurum

²⁷⁶ Bağcı, s.158.

²⁷⁷ MEB, 2009, s.32.

²⁷⁸ MEB, **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı**, Ankara, 2009, s.9-12.

sürece dâhil edilmektedir. Bu durum aynı zamanda piyasa içinde ve yaşamboyu öğrenme özelinde farklı sektör ve sermaye taleplerinin merkezileşerek kurumsallaştığı bir alana da işaret etmektedir. Yaşamboyu öğrenmenin katmanlı yapısına ilişkin ayrıntılı bir plan ortaya konulmakta, tedbir şeklinde tanımlanan her eylem, belirli bir sermaye grubuyla ve o grubun ilişkide olduğu devlet kurumuyla beraber anılmaktadır.

Bu konu ile ilgili ihtiyacın aynı dönem içinde, dönemin TÜSİAD genel başkanı Ümit Boyner tarafından da dile getirilmesi dikkat çekicidir. Boyner, 2012 yılında düzenlenen 21.Yüzyıl Becerileri konferansında “*21. yüzyıl becerilerine sahip olmak, ‘orta halli ekonomi’ ve ‘orta halli demokrasi’ tuzağını aşmamız için şart. Hükümetler, bilim insanları ve iş dünyası okul öncesinden başlayarak hayat boyu öğrenmeyi ve beceri gelişimini teşvik etmek, becerilerin işgücü piyasasında uygun işlerle eşleşmesini sağlamak gibi önemli ve zorlu görevleri başarmak durumunda*²⁷⁹” sözleri ile yaşamboyu öğrenmenin her alanda bir hedef olarak benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yaşamboyu öğrenmeye dair geliştirilen taleplerin daha önce incelenmiş olan eylem planında neredeyse birebir olarak yer alması, bu alandaki ortaklaşmanın önemli bir göstergesini oluşturmaktadır.

Sermaye tarafından da devlet, sermaye kuruluşları ve bilim insanlarını içeren üçlü bir yapının kurulması beklenmekte, üniversiteler özellikle bu alandaki merkezi kurumlar olarak görülmektedir. İkinci bölüm kapsamında da incelendiği üzere, üniversiteler gerek altyapıları, gerekse eğitim alanında sahip oldukları nitelik nedeniyle yaşamboyu öğrenmenin esneklik unsurunu aktif bir şekilde kullanabilen kurumlar olarak görülmektedirler. Türkiye’de de üniversitelerin kendi bünyelerinde oluşturdukları “sürekli eğitim merkezleri” bu alanda son derece önemli bir örnek meydana getirmektedir. Bu merkezler aracılığıyla hem sermaye taleplerine uygun, hızlı, akredite edilebilir eğitim olanaklı hale gelmekte, hem de özel sektör ile yapılan ortaklıklar aracılığıyla sermayenin yeniden değerlendirilmesine alan açılmaktadır²⁸⁰. Ancak tamamen piyasa odaklı olarak gerçekleştirilen bu eğitimin içeriği, üniversitenin kendi özerkliğe ihtiyaç duyan yapısı düşünüldüğünde çelişkili bir yere oturmaktadır.

²⁷⁹ TÜSİAD, 2015, s.5.

²⁸⁰ Özgün Biçer ve M. Meryem Kurtulmuş Kiroğlu, “Türkiye’de Eğitim ve İstihdam Politikaları Bağlamında Yaşam Boyu Eğitim ve Sürekli Eğitim Merkezleri”, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.496.

Aynı zamanda üniversiteler ve özel eğitim kuruluşlarının yanında eylem planlarında belirtilen İŞKUR'un da yaşamboyu öğrenme alanında önemli bir aktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle İŞKUR'un bünyesinde kurguladığı aktif işgücü politikaları arasında gösterilebilecek olan işbaşı eğitim uygulamaları ve meslek edindirme kursları yaşamboyu öğrenme uygulamaları arasında önemli örnekleri tanımlamakta, kurumun devlet merkezli işleyiş yapısı, büyük ölçekli yaşamboyu öğrenme uygulamalarında İŞKUR'u odak noktasına yerleştirmektedir. Türkiye'de yaşamboyu öğrenmenin kurumsallaşmasına paralel bir şekilde, bu alanı konu edinen İŞKUR uygulamalarında da artışların yaşandığı dikkat çekmektedir. 2002 yılında İŞKUR tarafından işgücü yetiştirme kursları kapsamında 130 kurs açılmış ve bunlardan 3868 katılımcı yararlanmıştır. Bu rakam 2010 yılına gelindiğinde ise 4332 kurs ve 42809 katılımcıya yükselmiştir²⁸¹. İşgücü yetiştirme kurslarının sayısı 2012 yılına gelindiğinde 9.631'e çıkmış ve bu programlardan 206.946 kişi yararlanmıştır. 2013 yılında ise kurs sayısı 5.471, katılımcı sayısı ise 124.150 ile sınırlı kalmıştır²⁸². İşgücü yetiştirme kursları, İstihdam Garantili Meslek Eğitim Kursları, Genel Mesleki Eğitim Kursları ve Uzmanlaşmış Mesleki Eğitim Merkezleri Projesi olmak üzere üç grupta toplanmakta, her bir kategori İŞKUR'un farklı kurum ve aktörlerle işbirliği yaptığı bir çalışma modeline işaret etmektedir.

Bu programlar, özel sektör, işverenler veya kamu kuruluşları ile İŞKUR arasındaki ortaklıklar aracılığıyla düzenlenmekte, programların maliyetlerinin çoğunluğu ise İŞKUR tarafından üstlenilmektedir. İstihdam Garantili Meslek Kursları, İŞKUR'un üniversitelerden veya 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları Kanunu'na bağlı özel eğitim kuruluşlarından hizmet alımı yoluyla gerçekleştirilmekte, genel mesleki eğitim kursları ise Halk Eğitim Merkezleri, belediyeler vb. kamu kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği içinde hayata geçirilen kursları tanımlamaktadır. Son olarak Uzmanlaşmış Mesleki Eğitim Merkezleri Projesi ise işverenlerin İŞKUR ile iletişime geçerek faaliyet gösterdikleri uygulamalardır ve proje süreleri boyunca 42 aya kadar sigorta işveren primleri işsizlik sigortası fonundan karşılanmaktadır²⁸³.

²⁸¹ Seyhan Taş ve Gülferah Bozkaya, "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türkiye'de İstihdam Politikaları", **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 2 (1), 2014, s.165.

²⁸² Sezgi Akbaş, **Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Etki Değerlendirmesi: Denizli İli Örneği**, Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları-11, 2017, s.64.

²⁸³ Akbaş, s.65.

Bu programlar dışında ayrıca İŞKUR tarafından işbaşı eğitim programlarının da kurgulandığı gözlemlenmekte, 2012 yılında 31.773 kişinin katıldığı 11.407, 2013 yılında ise 63.660 katılımcının yer aldığı 24.379 adet programın düzenlendiği görülmektedir. İşbaşı eğitim programları kapsamında da işverenlere çeşitli sübvansiyon olanaklarının sağlandığı ifade edilmektedir²⁸⁴. İŞKUR tarafından büyük ölçekli olarak tasarlanan işgücü yetiştirme ve işbaşı eğitim programları, meslek eğitiminin son derece baskın olarak vurgulandığı yaşamboyu öğrenme süreçlerinde önemli uygulama alanlarını ortaya çıkarmaktadır. Fakat aynı zamanda bu programlar yaşamboyu öğrenme uygulamalarının eleştirildiği belirli noktaları taşımaları açısından da önem arz etmektedirler.

Bireylerin, toplumla bütünleşmesi ve sosyal katılımlarının artması açısından önemli olan bu programların, uygulanış amaç ve süreçleri bakımından çeşitli problemleri içerdiği söylenebilmektedir. Özellikle programların piyasa işleyişi içinde kamusal kaynaklar aracılığıyla hayata geçirilen yapısı, maliyetlerin toplumsallaştığı, kârın ise özelleştiği bir sistemin somut göstergelerini oluşturmakta, böylece bir anlamda neoliberal devlet modeline ilişkin önemli bir örnek teşkil etmektedir. İŞKUR aracılığıyla emek gücünün yeniden piyasa koşullarına uygun bir şekilde güncellemesi yapılarak sermaye kullanımına sunulmakta, bu “kaynaktan” faydalanan özneler ise maliyetleri üstlenmemektedirler. Aynı zamanda hizmet alım süreçleri ise ikinci bölümde detaylandırılmış olan sermayenin yeniden değerlendirilmesindeki merkezi araçlardan birisine referans vermekte, İŞKUR üzerinden özel sektörden eğitim programlarının bir hizmet olarak alınması, eğitimin metalaşması üzerinden takip edilebilecek olan yeniden değerlendirme alanlarını tanımlamaktadır.

Yaşamboyu öğrenmenin ekonomik beklentiler doğrultusunda, sermaye talepleri ve uluslararası rekabet söylemi üzerinden tasarlandığı bir işleyişin 2000’li yıllardan itibaren kurumsallaştığı gözlemlenmekte, gelişme sürecinin birçok noktada yönetilmeye çalışıldığı ortaya çıkmaktadır. Belirtilen politikalar, stratejiler ve hedefler kapsamında hem nitelikli işgücü ihtiyacı giderilmeye çalışılmakta ve vasıf olgusu önemli bir problem olarak yansıtılmakta, hem de beceri süreçlerinin entegre edilebilir politikalar doğrultusunda uluslararası rekabete açık hale getirilmesi kurgulanmaktadır. Fakat bu alandaki katılım süreçlerinin hala Avrupa Birliği ile önemli farklılıkları içerdiği

²⁸⁴ Akbaş, s.66.

belirtilmekte, yaşamboyu öğrenme aşamalarına katılım ve kurumsallaşmanın erken kapitalistleşmiş olan ülkelere kıyasla daha düşük seviyelerde kaldığı dikkat çekmektedir.

Lizbon stratejisi kapsamında yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmeye katılımlarının en az %12 olması hedeflenmekte, bu beklentiye paralel bir şekilde yaşamboyu öğrenmeye katılımında artışların olduğu gözlemlenmektedir. 2001 yılında AB-25 içinde yaşamboyu öğrenmeye katılım erkeklerde %7.2, kadınlarda ise %8.4 olarak hesaplanmakta, bu oran AB-15 ile sınırlandırıldığında ise %7.7 ve %8.9'a yükselmektedir. Aynı dönem içinde Türkiye'de ise erkeklerde %0.7, kadınlarda ise %1.3'lük bir katılım bulunmaktadır. Geliştirilen planlar ve stratejiler kapsamında bu rakam 2005 yılında erkeklerde %1.4'e, kadınlarda ise %2.6'ya yükselmiştir. Belirtilen oranlar önemli bir artışa işaret etmekle birlikte, aynı dönemlerde AB-25 için erkeklerde %10.1, kadınlarda ise %11.9 ve AB-15 için erkeklerde %11.1 ve kadınlarda %13'lük bir katılım oranı ile karşılaşılmaktadır²⁸⁵. Türkiye ortalamalarının bu anlamda Avrupa Birliği'nin gerisinde olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte, incelenen dönem içinde yaşamboyu öğrenmenin Türkiye'de gelişiminin erken aşamalarına denk geldiğini vurgulamak gerekmektedir. Aynı zamanda AB-15 ve AB-25 arasındaki oran farkının erken kapitalistleşme ve geç kapitalistleşme arasındaki fark açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Bununla birlikte, dönem içinde elde edilen veriler sadece MEB tarafından Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün bünyesindeki çalışmaların dikkate alınarak oluşturulduğu vurgulanmakta, belediyeler, sendikalar ve özel sektör kuruluşlarına dair veri eksikliğine dikkat çekilmektedir²⁸⁶. İlerleyen dönemlerde eylem planlarında veri izleme ve takip sistemlerinin geliştirilmesine ilişkin vurgu bu noktada anlam kazanmaktadır. Türkiye'de katılım oranları 2011 yılında erkekler için %3.5, kadınlar içinse %3.2 olarak hesaplanmış ve son olarak 2016 yılında bu oranların %6 ve %5.6'ya yükseldiği ve toplam katılımın 2016 yılı için %5.8 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu çerçevede genel olarak 15 yıllık süreç içinde kurumsallaşmaya dair adımların sonuç verdiği görülmekte, %1'in altında olan katılımın %5'in üzerine çekildiği ortaya çıkmaktadır. Ancak mevcut oranların %11.7'lik Avrupa ortalamasının altında olduğu gözlemlenmekte, katılım oranlarının sırasıyla %32.9, %19.6, %24.7, %27.7, %29.6 ve %26.4 olan, yaşamboyu öğrenmeye en fazla katılımın olduğu İsviçre, Norveç,

²⁸⁵ MEB, 2009, s.14.

²⁸⁶ MEB, 2009, s.14.

İzlanda, Danimarka, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelere uzak bir profilin sergilendiği söylenebilmektedir²⁸⁷.

Yaşamboyu öğrenmeye dair yaklaşımın, günümüz raporlarında da benzer bir şekilde ele alındığı, hem sermaye söylemlerinin hem de eylem planlarının hedeflerinin aynı şekilde korunduğu gözlemlenmektedir. Bu çerçevede 2014-2018 yıllarını kapsayan 10.Kalkınma Planı'nın eğitim bölümünde “*Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir*”²⁸⁸ denilmekte, diğer planlarda ortaya konulan düşünce sisteminin devamlılığı öngörülmektedir. Planın ilerleyen bölümlerinde ise, yaşamboyu öğrenme ve uluslararası akreditasyon süreçlerine vurgu yapılmaktadır.

*“Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılabilecektir. ...Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programları ulusal meslek standartlarına göre güncellenecek, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilecektir.”*²⁸⁹

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, 10.Kalkınma Planı da yaşamboyu öğrenme adına radikal değişiklikler içermemekte, kavram ekonomik alan ile entegrasyona işaret eden, sermaye işbirliği kapsamındaki girişimcilik, uluslararası akreditasyon ve işgücü piyasalarına uyum gibi bütün noktalara vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda 10.Kalkınma Planı özel ihtisas komisyonu raporlarında da yaşamboyu öğrenme olgusu ile karşılaşılmakta, *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması* ve *İstihdam ve Çalışma Hayatı* özel ihtisas komisyonu raporlarında yaşamboyu öğrenmeye yer verilmektedir. *İstihdam ve Çalışma Hayatı* raporunun “Nitelikli İşgücü ve Hayat Boyu Öğrenme” başlığının altında; 1) Eğitim sisteminin işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan beceri ve yeterliliklere uygun hale getirilmesi, 2) İşgücü piyasasındaki kurum ve kuruluşların mesleki eğitim müfredatının belirlenmesinde katılımlarının sağlanması, 3) Mesleki eğitimden istihdama geçişi sağlayan işbaşı eğitim olanaklarının geliştirilmesi / Okulların işverenlerle

²⁸⁷ Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics (Erişim Tarihi: 15.06.2017).

²⁸⁸ T.C. Kalkınma Bakanlığı, **10.Kalkınma Planı**, Ankara, 2013, s.31.

²⁸⁹ T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.33.

iletişimlerinin güçlendirilmesinin sağlanması, 4) Kısa, orta ve uzun vadede talep edilen işgücünü niteliği ve niceliğinin tespit edilerek işgücü talep eğilimlerinin düzenli olarak belirlenmesi, 5) Ar-Ge faaliyetlerine ayrılan kaynakların artırılarak bu sektörde yaratılan istihdamın teşvik edilmesi olmak üzere beş adet temel politika alanı belirlenmiştir²⁹⁰. Araştırma-Geliştirme ve yaşamboyu öğrenme arasındaki ilişkiyi TÜSİAD'da benzer bir şekilde ele almakta, nispi artı değer kurumsallaşmasında önemli bir yerde duran inovasyon sistemi içinde yaşamboyu öğrenme temel eğitim katmanı içinde gösterilmektedir²⁹¹.

Tanımlanan beş temel politika alanının ise her birinin altında bu amaca ulaşmak adına kullanılacak olan eylemler öngörülmektedir. Bu eylem alanları arasında çıraklık eğitiminin canlandırılması, güncel mesleklerin desteklenmesi, mevzuat düzenlemelerinin yapılması, mesleki yeterliliklerin belirlenmesi, özel sektör koordinasyonunun artırılması, işbaşı eğitimde İŞKUR yönetiminde programlar geliştirilmesi, işgücü arz ve talebi arasındaki ilişkinin meslek eğitime yansıtılması ve Ar-Ge teşvikleri gibi düzenlemeler önerilmektedir²⁹². Bu alanda mesleki eğitimle ilişkili olarak sunulmak istenen eylemler *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*'de de değerlendirilmektedir.

Çalışma hayatıyla ilgili özel ihtisas komisyonu raporuna paralel bir şekilde, mesleki eğitim eylem planı da uluslararası sistem ile uyumlu bir yasal çerçevenin bulunmamasına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle uluslararası alan ile uyumlu olacak şekilde mesleki eğitimde kredi transfer sisteminin geliştirilmesi adına çalışmaların başlatıldığı ve Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi-1 kapsamında belirlenen otuz kurumda pilot kredi transfer uygulamalarına başlandığı ifade edilmektedir²⁹³. Akreditasyon, özellikle uluslararası alanda emek hareketliliğinin sağlanması adına önemli formel bir araç olarak tanımlanmakta, yasal düzenlemelerde boşlukların bulunması uluslararası birikime entegrasyon sürecinde problemler ile karşılaşılmasına neden olmaktadır.

²⁹⁰ T.C. Kalkınma Bakanlığı, **İstihdam ve Çalışma Hayatı – 10.Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 2014a, s.104.

²⁹¹ Aykut Göker, "Türkiye Ulusal İnovasyon Sistemini Kurabildi mi?", **Ulusal İnovasyon Sistemi: Kavramsal Çerçeve, Türkiye İncelemesi ve Ülke Örnekleri**, Cemil Arıkan vd. (hızl.), Yayın No. TÜSİAD-T/2003/10/362, Ekim, 2003, s.39.

²⁹² T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014a, s.102-104.

²⁹³ MEB, **Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018**, Ankara, 2014, s.25.

Ayrıca strateji belgesi kapsamında mesleki yeterliliklerin tanımlanmasında sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmekte, hangi meslek gruplarının diplomalar aracılığıyla, hangilerinin ise sertifikalar yoluyla emek piyasalarında yer almaları gerektiğinin belirlenmesinde zorluklar yaşandığı vurgulanmaktadır²⁹⁴. Sorunlu bir alan olarak gösterilen diploma ve sertifika arasındaki ayırım aynı zamanda bu çalışma çerçevesinde karşılık içinde ele alınan diploma versus sertifika yaklaşımının da somutlaştığı bir alana işaret etmekte, 10.Kalkınma Planı'nda tanımlanan hedeflere uygun bir yapılanmanın alt koşullarına işaret edilmektedir.

Dönem içinde yaşamboyu öğrenmeyi eğitim süreçlerinin her alanına yaymayı hedefleyen eylem alanlarının oluşturulması bir kurumsallaşma hedefini içerdiği ölçüde, aynı zamanda her plan dönemi için benzer eylem alanlarının tanımlandığı bir yapı ile karşılaşılması, bu alanda hala istenilen dönüşümün gerçekleştirilemediğinin bir göstergesini oluşturmaktadır. Bunun en önemli örneği 10.Kalkınma Planı'na ilişkin *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu*'nda görülmekte, sadece 15 milyon Euro Avrupa Birliği hibesinin 2010-2012 yılları arasında yaşamboyu öğrenme anlayışının geliştirilmesi amacıyla kullanılması dikkat çekmektedir²⁹⁵. Buna rağmen raporun ilerleyen bölümlerinde yaşamboyu öğrenme faaliyetleri yetersiz olarak tanımlanmakta, eğitim sistemi içinde yaşamboyu öğrenme zayıf bir alan olarak nitelendirilmektedir²⁹⁶.

10.Kalkınma Planı'nın çizmiş olduğu çerçeve doğrultusunda kurgulanan *Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*, toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması, hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması, hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi, hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi olmak üzere 6 temel öncelik belirlemiş²⁹⁷ ve toplumun farklı kesimlerinden aktörleri işbirliğine çağırıştır. Belge kapsamında akreditasyon süreçleri, yeni becerilerin kazanılarak eski becerilere ilişkin bir değerlendirme sisteminin kurulması ve

²⁹⁴ MEB, 2014, s.44.

²⁹⁵ T.C. Kalkınma Bakanlığı, **Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması – 10.Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 2014b, s.11.

²⁹⁶ T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014b, s.29.

²⁹⁷ MEB, **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018**, Ankara, 2014, s.1.

uluslararası işbirliğinin geliştirilmesi eylem planlarının merkezinde yer almaktadır²⁹⁸. Kamu ve özel sektörü içerecek aktörler arasında önceki planlarda gözlemlendiği şekilde işçi ve işveren kuruluşlarını kapsayacak düzenlemeler yer almaktadır. Ayrıca bu kurumların yanında, birçok farklı bakanlık, TRT, DPT, TBB, AB Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi kurumların da yaşamboyu eylem planına dâhil edildiği görülmekte, ortaklıkların ve proje sayılarının artırılmasının hedeflendiği ortaya çıkmaktadır.

Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin kurumsallaşma ve farkındalık yaratama çabaları son eylem planı içinde de açık bir şekilde ifade edilse de, sürecin tanımlanan beklentiler doğrultusunda başarıya ulaşması sermaye birikiminin dinamiklerinden ve bu dinamiklere bağlı olarak gelişen organik ihtiyaçlardan bağımsız olarak değerlendirilememektedir. Özellikle Türkiye’de sermaye birikiminin 1980’lerden itibaren uluslararasılaşması düşünüldüğünde net bir tablo ortaya çıkmaktadır. 1980’li yıllar ile birlikte başlayan uluslararasılaşma 2000’lerde üretken sermayenin küresel alana entegre olmasıyla olgunluğa erişmiş²⁹⁹, buna bağlı olarak nitelikli emek gücü ihtiyacı öncelikli gerekliliklerden birisini meydana getirmiştir.

Türkiye’de yaşamboyu öğrenme böyle bir perspektif çerçevesinde incelendiğinde, eğitim alanının her noktasında sürdürülebilir, entegre ve uluslararası alanda akredite edilebilir, esnek ve istihdam odaklı yaşamboyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi amacı/isteği anlamlı bir yapı kazanmaktadır. Yine 2000’li yılların kurumsallaşma çabasının sadece belirli noktaları kapsamaması ve aynı süreçlerin birçok farklı rapor, belge ve eylem planı içinde tekrar edilmesi, Türkiye’de sermaye birikiminin yapısına ve Türkiye’de emek gücünün uluslararası işbölümü içinde sahip olduğu yere işaret etmektedir. Bu nedenle kavramın içeriğine ve geliştirilmesine dayalı olarak görülen tekrar, nitelik tartışmaları ve yeniden yapılanmaya ilişkin politikalar ancak birikim ve uluslararası işbölümü çerçevesinde anlam kazanmaktadır.

²⁹⁸ MEB, 2014, s.40-45.

²⁹⁹ Özgür Öztürk, “Kriz ve Türkiye’nin “Kalkınma Perspektifi”, **İktisat Dergisi**, Sayı: 550, 2011, s.88.

SONUÇ

Yaşamboyu öğrenme, eğitim sistemi içinde yeni bir paradigma olarak sunulmakta, bireysel ve toplumsal alanda eğitim anlayışını dönüştürmeyi hedeflemektedir. Ancak kavram ana akım kaynaklarda incelendiği şekilde ilişkide bulunduğu düzlemden koparılmakta, bağımsız bir olgu olarak aktarılmaktadır. Kavramın içinde bulunduğu organik ilişkilerden bağımsız bir şekilde tanımlanması ise, gelişme sürecindeki sistemsiz işleyiş mekanizmalarının görünürlüğünü engellemektedir. Özellikle eğitimin kapitalist gelişme içinde üstlenmiş olduğu roller düşünüldüğünde yaşamboyu öğrenmenin de bu ilişkiye bağlı bir işleve sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Yaşamboyu öğrenme hâkim iktisadi düşüncenin ihtiyaç duyduğu yeni gerekliliklere cevap verecek araçları meydana getirmekte, temel olarak beşeri sermaye teorisine dayalı bir gelişme modelinin uygulama düzeyindeki karşılığını yansıtarak, teorisinin sosyal gerçeklik ile ilişkisini kurmaktadır.

Böyle bir bakış açısı içinde kavramın operasyonel hale gelmesinin, sermayenin uluslararasılaşması ile paralel bir şekilde ilerlediği gözlemlenmekte, yaşamboyu öğrenme birikiminin mekanizmasının kendi içinde sahip olduğu dönüşümlere bir cevap niteliği taşımaktadır. Sermayenin uluslararasılaşması, küreselleşme kavramı üzerinden meşruiyet kazanmakta, “küresel rekabet” her alanda geçerli anahtar bir söylem olmaktadır. Küresel düzeyin bir bütün olarak görülmesi neticesinde ise tek çatılı bir fabrika düzeni içinde sermayenin istediği her bölgede mal ve hizmet üretimini gerçekleştirmesi olanaklı hale gelmektedir. Aynı zamanda neoliberal ekonomi politikaları aracılığıyla devletin ekonomiye müdahalesinin sınırlandırılması talep edilmiş, kamunun hizmet sağlayıcı olarak her aldığı eğitim, sağlık gibi hizmetlerin metalaşması gündeme gelmiştir. Yaşamboyu öğrenme bu yeniden yapılanma süreci içinde yeni gereklilikleri karşılayacak bir altyapı görevi görmekte, hem küresel alanda esnek, nitelikli bir emek gücü oluşturulmanın, hem de ulusal ve uluslararası sermaye için yeni kâr alanları yaratmanın bir aracı haline gelmektedir.

Yaşamboyu öğrenmenin özellikle ortaya çıktığı ilk dönemlerde hümanistik değerler söyleminin ön planda yer aldığı gözlemlenmekte, ancak resmi tanımlamaların eylem planları ve politika içerikleriyle uyuşmadığı, kavramın sürekli olarak ekonomik bileşenlere referans verdiği gözlemlenmektedir. Bilgi ekonomisi yaklaşımı bu anlamda önemli roller üstlenmekte, yaşamboyu öğrenmenin ekonomik boyutu, bilgi ekonomisi kavramsallaştırması üzerinden meşruiyet kazanmaktadır. Bu süreç uluslararası kurum ve

kuruluşların rapor ve planlarına da yansımakta, “insan sermayesine” yatırımı özendirerek uygulama araçları kamu politikası olarak sunulmaktadır. OECD, Dünya Bankası ve AB gibi küresel alanda son derece etkin olan kurumlar yaşamboyu öğrenmeyi böyle bir çerçeve içinde teşvik etmekte, yaşamboyu öğrenme bilgi ekonomisi içinde temel araçlardan birisi olarak gösterilmektedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde etkin bir araç olarak tanımlanan yaşamboyu öğrenme, kapitalist sermaye birikimi çerçevesinde değerlendirildiğinde ise, iki temel sonuç ile karşılaşmaktadır. İlk önemli sonuç, küresel düzeyde esnek ve nitelikli emek gücü ihtiyacı ile yaşamboyu öğrenme politikaları arasındaki bağlantıda ortaya çıkmaktadır. Yaşamboyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla emek gücünün niteliğinde hızlı güncellemelerin yapılması olanaklı hale gelmekte, formel eğitim kurumlarının uzun dönemli ve çalışma yaşamı ile zayıf bağlara sahip işleyişinin yanında esnek bir öğrenme modeli sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca sertifika sistemleri aracılığıyla “vasıf” olgusu standart bir yapıya kavuşturulmakta, böylece özel kursların sağladıkları nitelikler belgelendirilerek formel eğitim alanının felsefesine ve düşünce sistemine sahip olunmadan, piyasa içinde geçerli, pratik bilgiye sahip olunabilmektedir. Aynı zamanda akreditasyon sistemleri üzerinden elde edilen sertifikalar uluslararası alanda geçerli hale gelmekte, sermayenin uluslararasılaşmasına uyumlu bir şekilde, emek gücü dünyanın her noktasında ikame edilebilir bir metaya dönüşmektedir.

Böylece küresel rekabet söylemine paralel bir şekilde, sermayenin dünyanın her noktasında istediği mal ve hizmet üretimini gerçekleştirmesi emek gücünün niteliği bakımından olanaklı hale gelmektedir. Sertifikasyon sürecinin bir diğer önemli sonucu ise, akredite edilebilir belgeler üzerinden formel diplomalar ile bir karşılık yaratarak başlı başına vasıf olgusunun kendisini metalaştırması ve piyasa içinde gerekli olan niteliklerin düzenli bir şekilde olumlanması üzerinden “sertifika enflasyonuna” neden olmasıdır. Bireyler verimliliklerini artıracak düzeyde yeni nitelikler elde etmeye çalışmakta, ancak dönemsel olarak gerekli niteliklere paralel bir şekilde sertifika sayısı da artmakta, emek gücünün tanımlanan spesifik niteliğe ilişkin değeri düşürülmektedir. Aynı zamanda bu süreçlerde tanımlanan her yeni niteliğin Taylorist bir işbölümüne tabi olduğu görülmekte, üretimin bilgisi sadece küçük bir azınlıkta toplanırken, standart uygulamalar içinde yer alan emek gücü yaşamboyu öğrenme uygulamaları aracılığıyla esnek ve hızlı bir şekilde sadece bu işbölümü içinde küçük bir noktanın bilgisine sahip olarak istihdam edilmektedir.

Yaşamboyu öğrenmenin sermaye birikimi ile kurduğu ilişki doğrultusunda vurgulanmak istenen ikinci önemli sonuç ise yaşamboyu öğrenmenin finansmanı noktasında ortaya çıkmakta, devlet politikalarında neoliberal yaklaşıma paralel olarak ilerleyen bireysel finansman önerileri dikkat çekmektedir. Beşeri sermaye yaklaşımının bir boyutu olarak değerlendirilebilecek olan bu yaklaşım içinde bireylerin yaşamboyu öğrenmenin finansmanını kendilerinin karşılaması gerektiği ifade edilmekte, eğitim yatırımları sonucunda bireylerin gelirlerinde artış sağlanacağı veya işsizlik gibi geliri engelleyecek sorunların bertaraf edileceği vurgulanmaktadır. Türkiye’de de yaşamboyu öğrenmenin maliyetine ilişkin olarak ertelenmiş borçlanma gibi öneriler sunulmakta ve devlet teşvikleri öngörülmektedir. Fakat yaşamboyu öğrenmenin finansmanının büyük ölçüde bireylerin kendileri tarafından karşılandığı bir işleyişin ortaya çıkaracağı toplumsal eşitsizlikler gündeme getirilmemektedir.

Ayrıca devlet teşvikleri finansal alandaki ikinci problemleri noktayı oluşturmaktadır. Kamu kaynakları devlet teşviki aracılığıyla yaşamboyu öğrenme alanında faaliyet gösterecek olan özel sermayelere aktarılmakta, böylece sektörleşen yaşamboyu öğrenme içinde maliyet toplumsallaşırken, kâr özelleşmektedir. Türkiye’de de İŞKUR üzerinden gerçekleştirilen kurslarda hem devletin hizmet satın alan konumda bulunduğu hem de işletmelere çeşitli vergi muafiyetlerinin söz konusu olduğu bir organizasyon yapısı olduğu görülmekte, yaşamboyu öğrenme alanında bireysel sermayeler desteklenmektedir. Sürecin sosyal politika temelindeki karşılığı ise dezavantajlı grupların desteklenmesi ve aktif istihdam politikaları üzerinden okunabilmekte, bunların dışındaki grupların bireysel finansman üzerine yoğunlaşması talep edilmektedir.

Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin uygulamalar ve önerilen politikalar ülkeler açısından değerlendirildiğinde ise, kamu politikası düzeyinde benzer, uluslararası kuruluşların çizdiği çerçeve ile uyumlu politikalar ile karşılaşılmakta, fakat uygulama düzeyinde farklılıkların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak her ülkenin uluslararası işbölümü içinde sahip olduğu konum gösterilebilmektedir. Kapitalist üretim ilişkilerine entegrasyon her ulusal düzlem için farklı bir şekilde gerçekleşmekte, emek ihtiyacı ise bu entegrasyonun niteliğine bağlı olarak tasarlanmaktadır.

Bu kapsamda yaşamboyu öğrenmenin kimi ülkelerde yaşanan demografik yapıya bir önlem olarak geliştirildiği görülmekte, kimi ülkelerde ise istihdam edilebilirlik ve mesleki eğitim üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak yaşamboyu öğrenme uygulamalarının birden çok aktör ve bileşene sahip olan yapısı bu alanda gerçekleştirilen eylemlerin de birden çok düzeye ve kategoriye hitap edebilecek şekilde tasarlanmasını mümkün kılmakta, Avrupa Birliği örneğinde görüldüğü üzere her eğitim düzeyi için farklı politika önerilerinin geliştirildiği gözlemlenmektedir.

Türkiye’de ise, yaşamboyu öğrenme alanında uluslararası kurum ve kuruluşların raporlarını izleyen bir çerçeve çizildiği görülmekte, özellikle Avrupa Birliği ile ilişkiler doğrultusunda yaşamboyu öğrenme uygulamalarının hayata geçirildiği anlaşılmaktadır. Avrupa Birliği ile kurulan diyaloga sıklıkla referans verilmekte, özellikle Türkiye’de sermayenin uluslararasılaşmasına paralel bir şekilde 2000’li yıllardan itibaren yaşamboyu öğrenme merkezi bir konsept olarak eğitimde belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte yaşamboyu öğrenmeye katılım konusunda diğer AB ülkelerine kıyasla düşük oranlara sahip olan Türkiye’de devlet tarafından ortaya konulan strateji belgeleri, kalkınma ve eylem planları ve komisyon raporlarında bu oranların artırılmasına dönük çalışmalar yapıldığı görülmekte ve sürece ilgili bütün aktörlerin katılımı talep edilmektedir.

Sermaye uluslararasılaştığı ölçüde küresel niteliklere sahip emek gücü ihtiyacı artmakta, uluslararası düzeyde üretimin standart bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak emek gücü talebi ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de de 2000’li yıllardan itibaren hayata geçirilen eylem planlarının özellikle meslek eğitimi, istihdam edilebilirlik ve uluslararası entegrasyon alanında yoğunlaştığı ve tanımlanan bu politikaların uluslararasılaşmaya bağlı üretim ilişkilerindeki emek ihtiyacı ile son derece yakın ilişkide bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Türkiye’deki yaşamboyu öğrenmeye dair bütün politika belgelerinde nitelikli emek gücüne referans verildiği gözlemlenmekte ve sürece iş dünyasının aktif katılımı beklenerek, çeşitli işbirliklerinin kurulması istenmektedir.

Aynı zamanda kamu, kendi kaynaklarını da bu işbirlikleri doğrultusunda organize etmekte, üniversite-sanayi işbirlikleri, sürekli eğitim merkezleri, meslek eğitim kursları, işbası eğitim gibi yapılar üzerinden yaşamboyu öğrenmeyi sermayenin hizmetine sunmaktadır. Böylece yaşamboyu öğrenme uygulamaları istihdam alanı ile doğrudan bağlantılı ve uluslararası işbölümünün taleplerine uygun bir şekilde tasarlanmaktadır. Kamu kaynaklarını içeren işleyiş ise özel sermaye maliyetlerinin toplumsal olarak

karşılanması sonucunu meydana getirmektedir. Bu işleyişin neticesinde ise sermaye grupları birçok farklı noktada fayda sağlamaktadır. İlk olarak bireysel sermayeler aktif bir şekilde yaşamboyu öğrenme uygulamalarına hizmet edecek bir endüstri oluşturmaktadır. İkinci olarak yaşamboyu öğrenmeyi destekleyecek uygulamalara katılım üzerinden teşvikler ve vergi indirimleri elde etmektedirler. Son olarak ise, üretim sürecinde gerekli nitelikli emek gücünün maliyeti ya toplumsal olarak paylaşmakta, ya da tamamen bireylerin maliyetleri tamamen kendilerinin üstlendiği bir işleyişe bırakılmaktadır. Bireylerin gerekli maliyetleri karşılayamadıkları noktada ise yaşamboyu öğrenme toplumsal alanda eşitsizlikleri derinleştiren bir özellik kazanabilmekte, Türkiye’de eğitimin metalaşmasına bağlı olarak elde edilen verilerin bu süreci desteklediği gözlemlenmektedir.

KAYNAKÇA

- ACEMOĞLU, Daron vd., “Education to Democracy?”, **The American Economic Review**, Vol.95, No.2, May 2005, s.44-49.
- ADORNO, Theodor W., “Music and Techique”, **Télos**, (32), 1977, s.79-94.
- AKBAŞ, Oktay ve Soner Mehmet Özdemir, “Avrupa Birliğinde Yaşamboyu Öğrenme”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156, 2002.
- AKBAŞ, Sezgi, **Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Etki Değerlendirmesi: Denizli İli Örneği**, Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları-11, 2017.
- AKSOY, Mustafa, “Kavram Olarak Hayatboyu Öğrenme ve Hayatboyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni”, **Bilig**, Sayı:64, Kış, 2013, s.23-48.
- ALTAY, Derya, “Küresel Köyün Medyatik Mimarı Marshall McLuhan”, **Kadife Karanlık – 21.Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar**, 2.Baskı, Nurdoğan Rigel vd. (hızl.), İstanbul: Su Yayınevi, 2005, s.9-74.
- ALTHUSSER, Louis, **Yeniden Üretim Üzerine**, A. Işık Ergüden – Alp Tümertekin (çev.), 2.Baskı, İstanbul: İthaki Yayınları, 2008.
- AMİN, Samir, **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, Semih Lim (çev.), İstanbul: Kaynak Yayınları, 1992.
- ANSAL, Hacer, “Emek Sürecinde Yeni Hedef: Esneklik Çalışanlar İçin Ne Demek?”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:19, Sayı:3, Mayıs – Haziran 2004, s.164-168.
- ANSAL, Hacer, **Esnek Üretimde İşçiler ve Sendikalar**, Bileşik Metal-İş Yayınları, Yayın No:99, 1999.
- APPLE, Michael W., **Eğitim ve İktidar**, Ergin Bulut (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2006.
- BAĞCI, Erhan, “Avrupa Birliği’ne Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yaşamboyu Eğitim Politikaları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30(2), 2011, s.139-173.
- BAĞCI, Erhan, “Neoliberalizm ve Yaşam Boyu Eğitim: Gerçeği Gizleyen Büyülü Sözler”, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt:8, Sayı:30, Bahar 2010, s.53-76.

- BALAY, Refik, “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:37, Sayı:2, 2004, s.61-82.
- BAUMAN, Zygmunt, **Küreselleşme**, Abdullah Yılmaz (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999.
- BİÇER, Özgün ve M. Meryem Kurtulmuş Kiroğlu, “Türkiye’de Eğitim ve İstihdam Politikaları Bağlamında Yaşam Boyu Eğitim ve Sürekli Eğitim Merkezleri”, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.475-498.
- BİLLINGTON, Ray, **Felsefeyi Yaşamak**, Abdullah Yılmaz (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınevi, 1997.
- BOEREN, Ellen, **Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context**, London: Palgrave Macmillan, 2016.
- BORATAV, Korkut, “Emperyalizm mi? Küreselleşme mi?”, **Emperyalizm, Sosyalizm ve Türkiye**, 2.Basım, İstanbul: Yordam Kitap, 2010, s.39-47.
- BRAVERMAN, Harry, **Emek ve Tekelci Sermaye**, Çiğdem Çıdamlı (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2008.
- BROWN, Phillip ve Hugh Lauder, “Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education”, **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**, Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luis Armando Gandin (ed.), New York: Routledge, 2009, s.229-240.
- BUDD, John W., **Çalışma Düşüncesi**, Fuat Man (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016.
- BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri, “Yaşamboyu Eğitim Felsefesi Üzerine”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt:16, Sayı:1, Ankara, 1983, s.225-242.
- CHEN, Yongmin, “Vertical Disintegration”, **Journal of Economics & Management Strategy**, Volume 14, Number 1, Spring 2005, s.209-229.
- ÇELİK, Demet, “Küreselleşme Ve Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Amaç Ve Faaliyetleri Üzerine Bir İçerik Analizi”, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt:14, Sayı:55, Yaz 2016, s.117-137.

- ÇIMRIN, Füsün Kökalan, “Küreselleşme, Neo-liberalizm ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)**, Sayı:23, Güz 2009, s.195-204.
- DARDOT, Pierre ve Christian Laval, **Dünya’nın Yeni Aklı – Neoliberal Toplum Üzerine Bir Deneme**, Işık Ergüden (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012.
- DE SOTO, Hernando, **Sermayenin Sırrı**, Murat Aygen (çev.), Ankara: Liman Yayınları, 2005.
- DEACON, Roger, “Michel Foucault on Education: A Preliminary Theoretical Overview”, **South African Journal of Education**, Vol. 26 (2), 2006, s.177-187.
- DEHMEL, Alexandra, “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union’s Lifelong Learning Policies”, **Comparative Education**, 42:1, 2006, s.49-62.
- DEWEY, John, **Democracy and Education**, Delhi: Aakar Books, 2004.
- DİKKAYA, Mehmet ve Deniz Özyakışır, “Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri”, **Uluslararası İlişkiler**, Cilt 3, Sayı 9, Bahar 2006, s.151-172.
- DİKMEN, Ahmet Alpay, **Makine, İş, Kapitalizm ve İnsan**, Ankara: Nota Bene Yayınları, 2015.
- DPT, **8. Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara, 2000.
- DPT, **9.Kalkınma Planı**, Ankara, 2006.
- DPT, **Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu**, Ankara, 2001.
- DRUCKER, Peter F., **21.Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları**, İrfan Bahçivangil ve Gülenay Gorbon (çev.), İstanbul: Epsilon Yayınları, 1999.
- DRUCKER, Peter F., **Kapitalist Ötesi Toplum**, Belkıs Çorakçı (çev.), İstanbul: İnkılap Kitapevi, 1994.
- ERCAN, Fuat ve Ferda Uzunyayla, “A Class Perspective on the New Actors and Their Demands from the Turkish Education System”, **The Developing World and**

- State Education**, Dave Hill ve Ellen Roskam (ed.), New York: Routledge, 2009, s.109-124.
- ERCAN, Fuat ve Gürçağ Tuna, “İç Burjuvazinin Gelişimi: 1960’lardan Günümüze Bakış”, **İktisat, Siyaset, Devlet Üzerine Yazılar, Prof. Dr. Kemali Saybaşı’ya Armağan**, İstanbul: Bağlam Yayınevi, 2006, s.141-162.
- ERCAN, Fuat, “Eğitim ve İstihdam Politikalarına Toplu Bir Bakış”, **Özgürlükçü Gençlik Dergisi**, sayı:1.
- ERCAN, Fuat, “Küreselleşme Sürecindeki Yerellikler: Homojenleşme ve Farklılaşma/Güç ve Eşitsizlik İlişkileri Üzerine”, **Mübeccel Kıray İçin Yazılar**, Fulya Atacan, Fuat Ercan, Mehmet Türkay vd. (hzl.), Ankara: Bağlam Yayınları, 2000, s.195-234.
- ERCAN, Fuat, “Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:14, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 1999, s.251-261.
- ERCAN, Fuat, “Sermaye Birikiminin Çelişkili Sürekliliği : Türkiye’nin Küresel Kapitalizmle Bütünleşme Sürecine Eleştirel Bir Bakış”, **Neoliberalizmin Tahribatı 2 – 2000’li Yıllarda Türkiye**, Neşecan Balkan ve Sungur Savran (hzl.), İstanbul: Metis Yayınları, 2004, s.9-43.
- ERCAN, Fuat, “Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik”, **95’-96 Petrol-İş Yılığ**, İstanbul, 1997, s.661-693.
- ERCAN, Fuat, **Eğitim ve Kapitalizm**, İstanbul: Bilim Yayıncılık, 1998.
- ERDOĞDU, Seyhan, **Küreselleşme Sürecinde Uluslararası Sendikacılık**, İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları, 2006.
- European Commission, **Erasmus Impact Study**, Luxembourg, 2014.
- Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics (Erişim Tarihi: 15.06.2017).
- FIELD, John, **Social Capital**, Second Edition, London: Routledge, 2008.
- FUKUYAMA, Francis, **Tarihin Sonu ve Son İnsan**, Zülfü Dicleli (çev.), İstanbul: Gün Yayıncılık, 1999.

- GERAY, Cevat, “Türkiye’de Köy Enstitüleri Hareketi ve Köy Kalkınması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 1, 1969, s.197-207.
- GOUTHRO, Patricia A., “Education for sale: at what cost? Lifelong Learning and the Marketplace”, **International Journal of Lifelong Education**, 21:4, 2002, s.334-346.
- GÖK, Fatma, “Eğitimin Özelleştirilmesi”, **Neoliberalizmin Tahribatı 2 – 2000’li Yıllarda Türkiye**, Neşecan Balkan ve Sungur Savran (hızl.), İstanbul: Metis Yayınları, 2004, s.94-110.
- GÖK, Fatma, ”Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış”, **Çokkültürlü Topumlarda Eğitim**, Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (drl.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2011, s.283-290.
- GÖKER, Aykut, “Türkiye Ulusal İnovasyon Sistemini Kurabildi mi?”, **Ulusal İnovasyon Sistemi: Kavramsal Çerçeve, Türkiye İncelemesi ve Ülke Örnekleri**, Cemil Arıkan vd. (hızl.), Yayın No. TÜSİAD-T/2003/10/362, Ekim, 2003, s.19-122.
- GRİFFİN, Colin, “Lifelong Learning and Social Democracy”, **International Journal of Lifelong Education**, 18:5, 1999, s.329-342.
- GÜLEÇ, İsmail, Seda Çelik ve Buket Demirhan, “Yaşamboyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”, **Sakarya University Journal of Education**, 2/3, Aralık, 2012, s.34-48.
- GÜLER MÜFTÜOĞLU, Berna, “Firmalar Arası Değişim İlişkisi: Fasonlaşma ve Taşeronlaşma”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:23, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 2008, s.243-253.
- GÜLER MÜFTÜOĞLU, Berna, “Üretim Sürecinin Vazgeçilmezi Esneklik: Var ve Yok Ettikleri Üzerine Bir Çerçeve”, **Türkiye’de Esnek Çalışma**, Özgür Müftüoğlu ve Arif Koşar (drl.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013, s.17-42.
- GÜNLÜ, Ramazan, “Becerinin Siyasal Ekonomisi”, **Eğitim, Bilim, Toplum**, C:1, S:2-3, Bahar-Yaz, 2003, s.30-55.
- HARVEY, David, “Neoliberalism as Creative Destruction”, **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, 610, 2007, s.22-44.

- HARVEY, David, **Asi Şehirler - Şehir Hakkından Kentsel Devrime Doğru**, Ayşe Deniz Temiz (çev.), İstanbul: Metis Yayıncılık, 2012.
- HARVEY, David, **Postmodernliğin Durumu**, Sungur Savran (çev.), 5.Baskı, İstanbul: Metis Yayınları, 2010.
- HIRST, Paul ve Grahame Thompson, **Küreselleşme Sorgulanıyor**, Çağla Erdem ve Elif Yücel (çev.), Ankara: Dost Kitabevi, 1998.
- JAKOBİ, Anja P., “Global Education Policy in the Making: International Organisations and Lifelong Learning”, **Globalisation, Societies and Education**, 7:4, 2009, s.473-487.
- JARVIS, Peter, “Globalisation, the Learning Society and Comparative Education”, **Comparative Education**, 36:3, 2010, s.343-355.
- JARVIS, Peter, **Adult Education and Lifelong Learning**, Third Edition, New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- JARVIS, Peter, **Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society**, London: Routledge, 2008.
- JARVIS, Peter, **Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society**, London: Routledge, 2007.
- JESSOP, Bob, “A Cultural Political Economy of Competitiveness – and Its Implications for Higher Education”, **The Knowledge Economy and Lifelong Learning – A Critical Reader**, D. W. Livingstone and David Guile (ed.), Boston: Sense Publishers, 2012, s.57-83.
- KAWANOBE, Satoshi, “Lifelong Learning in Japan”, **International Review of Education**, 40(6), 1994, s.485-493.
- KAYA, H. Eylem, **Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara, 2010.
- KNAPPER, Christopher, Arthur Cropley, **Lifelong Learning and Higher Education**, London: Kogan Page, 1985.

- LEVİN, Ben, **Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning - A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review**, Equity in Education, August 2003.
- LIVINGSTONE, D. W., “Debunking The “Knowledge Economy” – Limits of Human Capital Theory”, **The Knowledge Economy and Lifelong Learning – A Critical Reader**, D. W. Livingstone and David Guile (ed.), Boston: Sense Publishers, 2012, s.85-116.
- MARX, Karl, **Felsefenin Sefaleti**, A. Kardam (çev.), Ankara: Sol Yayınları, 1992.
- MARX, Karl, **Kapital 1.Cilt**, Nail Satlıgan (çev.), İstanbul: Yordam Yayınları, 2011.
- MCKENZİE, Phillip, **Lifelong Learning as a Policy Response**, Australian Council for Educational Research (ACER), 1998.
- MEB, **Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi**, Ankara, 2009.
- MEB, **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018**, Ankara, 2014.
- MEB, **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Strateji Belgesi**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2009.
- MEB, **Türkiye Hayatboyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı**, Ankara, 2009.
- MEB, **Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018**, Ankara, 2014.
- MEGEP, **Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi**, Ankara, Ekim 2006.
- MESSER, Dolores, Stefan C. Wolter, “Are Student Exchange Programs Worth It?”, **High Educ**, Vol:54, 2007, s.647-663.
- MUNCK, Ronaldo, **Emeğin Yeni Dünyası**, Mahmut Tekçe (çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003.
- MÜFTÜOĞLU, Özgür, “Esnekleşmenin Uluslararası Dayanakları”, **Toplum ve Hekim**, Cilt:23, Sayı:4, Temmuz – Ağustos 2008, s.269-275.

- MÜFTÜOĞLU, Özgür, “Emek Piyasalarının Yeniden Yapılanma Sürecinde 4+4+4 Formülü”, **Türkiye’de Esnek Çalışma**, Özgür Müftüoğlu ve Arif Koşar (drl.), İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2013, s.134-142.
- NARİN, Özgür, “Bologna Sürecinin Bir Başka Yüzü”, **Gerçek Yıkıcı ve Yaratıcı Dünya ve Türkiye’de Üniversite, Eğitim, Gençlik Mücadelesi**, Damla Öz, Ferda Dönmez Atbaşı, Yalçın Bürkev (ed.), NotaBene Yayınları, Ankara, 2011.
- NARİN, Özgür, “Kapitalizm ve Bilimin Üretimi: Bilimsel Emek Süreçlerindeki Dönüşüm”, **İktisat Dergisi**, Sayı:494-495, Mart-Nisan 2008, s.25-39.
- NİCOLL, Katherine, **Flexibility and Lifelong Learning – Policy, Discourse and Politics**, New York: Routledge, 2006.
- OECD, **Co-Financing Lifelong Learning**, OECD Publications, Paris, 2004.
- OECD, **Human Capital Investment**, OECD Publications, Paris, 1998.
- OECD, **Learning Opportunities for Adults**, OECD Publications, Paris, 1977.
- OECD, **Lifelong Learning for All**, OECD Publications, Paris, 1996.
- OECD, **OECD Jobs Study – Facts, Analysis, Strategies**, OECD, 1994.
- OĞUZ, Şebnem, “Sermayenin Uluslararasılaşması Sürecinde Mekansal Farklılaşmalar ve Devletin Dönüşümü”, **Kapitalizmi Anlamak**, Demet Yılmaz vd. (hızl.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2006, s.147-212.
- ÖZSOY, Seçkin, “Bilginin Metalaşma Süreci: “Eğitimdeki Yapısal Dönüşüm”e İlişkin Bazı Çıkarımlar, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.121-142.
- ÖZTÜRK, Özgür, “Kriz ve Türkiye’nin “Kalkınma Perspektifi”, **İktisat Dergisi**, Sayı: 550, 2011, s.83-93.
- PAMUK, Şevket, **Türkiye’nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2014.
- PARLAK, Zeki ve Süleyman Özdemir, “Esneklik Kavramı ve Emek Piyasalarında Esneklik”, **Sosyal Siyaset Konferansları**, Sayı:60, 2011/1, s.1-60.
- POLANYİ, Karl, **Büyük Dönüşüm – Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri**, Ayşe Buğra (çev.), 8.Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

- PRESTON, Rosemary ve Caroline Dyer, “Human Capital, Social Capital and Lifelong Learning: An editorial introduction”, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 33:4, 2003, s.429-436.
- RİKOWSKI, Glenn, **Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji**, Cumhuriyet Atay (çev.), İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2011.
- SAYILAN, Fevziye, “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-liberal Dönüşüm”, **TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Aylık Bülten Eğitim Dosyası**, Kasım-Aralık, 2006, s.44-51.
- SCHULTZ, Theodore W., **Investment in Human Capital**, London: The Free Press, 1971.
- SCHUTZE, Hans, “Human Resource Development: Education and the World of Work”, **Developing Resourceful Humans: Adult Education within the Economic Context**, Lynn Ellen Burton (ed.), London: Routledge, 1992.
- SENNET, Richard, **Yeni Kapitalizm Kültürü**, Aylin Onacak (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2009.
- SEYMEN, Oya Aytemiz ve Hüseyin Çeken, “Küreselleşme ve Çok Uluslu İşletmelerin Çalışma İlişkileri Üzerindeki Etkileri: Makro ve Mikro Boyutta Bir Değerlendirme”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.9, S.2, 2004, s.53-77.
- SİLVER, Beverly, Emeğin Gücü, **1870’ten Günümüze İşçi Hareketleri ve Küreselleşme**, Aslı Önal (çev.), İstanbul: Yordam Kitap, 2009.
- STUART, Nick, “The Policy of UK Government on Lifelong Learning”, **A National Strategy for Lifelong Learning**, Frank Koffield (ed.), Papers presented at Close House, University of Newcastle 25 - 27 November, 1996, s.65-77.
- SUM, Ngai-Ling ve Bob Jessop, “Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education”, **J Knowl Econ**, 4, 2013, s.24-44.
- ŞENTÜRK, İlknur, “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(2), 2010, s.73-98.

- ŞİŞMAN, Mehmet, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2013.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, **10.Kalkınma Planı**, Ankara, 2013.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, **Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması – 10.Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 2014.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı, **İstihdam ve Çalışma Hayatı – 10.Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, 2014.
- TAŞ, Seyhan ve Gülferah Bozkaya, “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Türkiye’de İstihdam Politikaları”, **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 2 (1), 2014, s.151-176.
- TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 150, 4.Baskı, Ankara, 1985.
- TOPRAK, Metin ve Armağan Erdoğan, “Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, Cilt:2, Sayı:2, Ağustos 2012, s.69-91.
- TUJNMAN, Albert, Ann-Kristin Boström, “Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning”, **International Review of Education**, 48 (1/2), 2002, 93-110.
- TÜSİAD, **Kalkınmanın Taşıyıcı Gücü: Eğitim – TÜSİAD’ın Eğitim Alanındaki Çalışmaları 1990 – 2015**, TÜSİAD, 2015.
- Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/baskanlik> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).
- Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/kurumsal-ilgili-link-ve-dokumanlar/gorev-aldigi-platformlar> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).
- Ulusal Ajans, <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/kurumsal-ilgili-link-ve-dokumanlar/eski-programlar> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).
- UNESCO Institute for Education, **Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century**, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 2001.
- UNESCO, **Learning to Be**, UNESCO, Paris, 1972.

ÜNAL, L. Işıl, “Yüksek Öğretim Finansmanı: Neoliberal “Çözüm” ve Olası Tehditler”, **Metalaşma ve İktidar Baskısında Üniversite**, Serap Korkusuz Kurt ve Fuat Ercan (drl.), İstanbul: SAV Yayınları, 2011, s.93-120.

YARICI, Selman, “Pierre Bourdieu’da Sosyal Sermaye Kavramı”, **Akademik İncelemeler Dergisi**, Cilt:6, Sayı:1, 2011, s.125-135.

YÖK, **Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları**, Ankara, 2010.

YÖK, <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (Erişim Tarihi: 20.05.2017).